Științele educației

Jean Vogler
coordonator

EVALUAREA ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR



Collegium

POLIROM

COLLEGIUM

Ştiinţele educaţiei

70.000 lei xerox

Seria *Ştiinţele educaţiei* este coordonată de Adrian Neculau şi Constantin Cucoş

Jean Vogler (coord.) este inspector general în Reims. A fost profesor, inspector pentru învăţământul primar, director de şcoală normală şi şef al unui centru regional de documentare pedagogică, şef de departament la DEP a Ministerului Educaţiei Naţionale din Franţa.

Serge Blanchard, cercetător la serviciul de cercetare INETOP.

Marie-Françoise Bonicel, conferenţiar universitar la catedra de psihologie socială şi clinică din cadrul Universităţii din Reims.

Denis Bonora, cercetător la serviciul de cercetare al INETOP.

Agnès Desclaux, şef de departament la DEP a Ministerului Educaţiei Naţionale din Franţa.

Jean-Claude Émin, şef de departament la DEP a Ministerului Educaţiei Naţionale din Franţa.

Jacques Fijalkow, profesor de psihologie la Universitatea din Toulouse-le-Mirail.

Rémi Fromont, inspector şcolar în departamentul Nord.

Marie-France Roland, documentaristă la Institutul Universitar de formare a profesorilor în Pays-de-la-Loire.

Marie-Claude Rondeau, cercetător la DEP a Ministerului Educaţiei Naţionale din Franţa.

D. Trancart, conferenţiar universitar la catedra de ştiinţele educaţiei, Universitatea din Rouen.

Jean Vogler (coord.), *L'Évaluation*

Editura POLIROM
Iaşi, B-dul Copou nr. 4, P.O. Box 266, 6600
Bucureşti, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale:
Evaluarea în învăţământul preuniversitar / coord.: Jean Vogler;
trad. de Cătălina Gîrbea şi Ionela Băluţă. - Iaşi: Polirom, 2000

288 p., 24 cm - (Collegium. Ştiinţele educaţiei)

ISBN: 973-683-590-1

I. Gîrbea, Cătălina (trad.)
II. Băluţă, Ionela (trad.)

371.26:373.5

Printed in ROMANIA

Jean Vogler
(coordonator)

EVALUAREA ÎN ÎNVĂŢĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR

Traducere de Cătălina Gîrbea şi Ionela Băluţă



POLIROM
2000

TABLA DE MATERII

PARTEA A TREIA

ACTORII EVALUĂRII

PARTEA A PATRA

OBIECTELE ŞI MODALITĂŢILE EVALUĂRII

PARTEA A CINCEA
EFECTELE EVALUĂRII

INTRODUCERE

A evalua, *evaluare* sunt cuvinte la modă, folosite în domenii foarte diferite.

A evalua trimite la multe alte verbe, dar între ele există o sinonimie variabilă şi întotdeauna imperfectă: *a aprecia*, *a considera*, *a constata*, *a estima*, *a examina*, *a cântări*, *a judeca*, *a măsura*, *a nota*, *a observa*, *a valida* (sau *a invalida*), *a valoriza* (sau *a devaloriza*)..., mai recent *a expertiza*... Astfel, în acelaşi număr al ziarului *Le Monde*, Barcelona îşi evaluează fotbalul, banca Barrings îşi evaluează pierderile şi judecătorul Boizette evaluează amploarea afacerii Pacary (vezi infra)...

Se evaluează peste tot şi totul, iar educaţia nu a scăpat acestui val. Inexistent practic în discursul pedagogic francez până prin 1960, cuvântul *evaluare* ocupă, începând cu această dată, un loc din ce în ce mai important, aproape copleşitor. Chiar în domeniul educaţiei acest cuvânt s-a bucurat, în ultimii ani, de un adevărat entuziasm. Dacă ne raportăm la un corpus de cultură generală de referinţă cum este *Encyclopedia Universalis*, observăm că în ediţia din 1968 cuvântului *evaluare* nu îi este consacrat nici un articol; în cea din 1993 i se rezervă un articol de zece pagini, toate consacrate exclusiv educaţiei; până şi conexiunile sunt tot din acest domeniu (*didactică*, *educaţie*, *învăţământ*, *orientare şcolară şi profesională*, *pedagogie*).

Reluând o expresie a lui Paul Valéry, evaluarea este unul dintre „*acele cuvinte care fac toate meseriile*". Iar în meserile educaţiei el a cunoscut cea mai mare glorie. Prin urmare, este unul dintre acele cuvinte greu de definit sau (ceea ce de fapt e acelaşi lucru) care pot avea definiţii multiple. De aceea nu vom încerca să-l îngrădim într-o singură definiţie. Preferăm să-i propunem cititorului, ca preludiu, o abordare multiplă a cuvântului şi a lucrului, scopul fiind nu de a le circumscrie, ci de a le prezenta mai bine, de a le descoperi. Apoi, de-a lungul acestei cărţi, cititorul va putea să-şi facă o idee mai complexă sau mai precisă în această privinţă. Iată de ce am luat cuvântul într-o accepţie foarte largă, pe care unii, mai purişti, o vor considera poate excesivă.

Această carte nu este un elogiu al evaluării, nici o filozofie sau o teorie, şi cu atât mai puţin o profesiune de credinţă în atotputernicia evaluării. Nu este nici un tratat de metodologie (chiar dacă vorbeşte despre metodologie). S-ar vrea mai degrabă o cercetare pragmatică, o căutare de sens, care încearcă să înţeleagă ce înseamnă şi la ce trimite evaluarea. *De unde vine ea ? Cine vorbeşte despre ea ? Cine o face ? Cine este evaluat ? Cu ce intenţii ? În ce scop ? Cu ce efecte ?*

Itinerarul cărţii corespunde acestor întrebări. După o introducere despre cuvânt, vom face un demers istoric pentru a încerca să înţelegem trecerea de la o epocă în care şcoala evalua fără să o spună (sau mai degrabă fără a cunoaşte cuvântul *evaluare*)

la o epocă în care cuvântul se naşte şi înfloreşte, fără însă a strivi practicile anterioare. Pentru a înţelege funcţia evaluării, vom repera actorii şi intenţiile lor, obiectele evaluate şi metodele folosite, în sfârşit ne vom întreba care sunt efectele produse în sistem.

AŢI SPUS EVALUARE ?

Lecţiile actualităţii

În cotidian, evaluarea, atât cuvântul, cât şi operaţia, devine banală. Să luăm de exemplu ziarul *Le Monde* din 1 martie 1995 şi trei titluri din rubricile „Actualitatea sportivă", „Întreprinderi" şi „Societate" :

- „Barcelona vrea să-şi evalueze fotbalul şi să-şi elimine neliniştile legate de confruntarea cu Paris Saint-Germain" :
- „Pierderi imposibil de evaluat astăzi pentru banca Barings" ;
- „Judecătorul Boizette încearcă să evalueze amploarea «afacerii Pacary»".

Titluri ambigue, reunite pentru a exprima nesiguranţa şi pentru a hotărî viitorul. Verbul a evalua are înainte de toate o dimensiune temporală : el permite prezicerea unui viitor imediat. El descrie, de asemenea, un demers prin care se încearcă dezlegarea unei situaţii complexe.

Din aceste trei exemple, rezultă că evaluarea :

1. E legată de metodă : oricare ar fi obiectul, câmpul său este deschis. Activitatea sportivă, pasivul financiar sau episodul judiciar pot fi înlocuite oricând cu alte fapte.
2. Este un act fără autor : un oraş, un club, suporterii decid să-şi precizeze poziţia ; prăbuşirea unei bănci este o acţiune comună, hotărâtă printr-o renunţare anonimă ; funcţia judecătorului e mai importantă decât numele, sexul sau povestea lui.
3. Este o sarcină fără sfârşit, în acelaşi timp laborioasă şi necesară, o ilustrare a mitului lui Sisif : muncă reîncepută fără încetare, voinţă de a căuta adevărul, limitată de greutăţile prezentului.

Faţă în faţă cu complexitatea

Evaluarea se naşte aşadar dintr-o situaţie complexă pe care încearcă să o măsoare, complexitate care reiese din conţinutul articolelor.

Sociologii Barcelonei au studiat în zadar *„indicii randamentului jocului, curbele punctelor marcate şi procentul eficacităţii ofensive a echipei lor, cu o sagacitate de analişti financiari"*, pentru că din profunzime transpar *„neliniştea"* şi *„criza"*, stârnite de viitoarea confruntare cu *„un adversar care are avantajul de a se fi impus în Spania prin două eliminări succesive ale echipei Real Madrid : meciul cu Paris Saint-Germain va oferi fără îndoială un* audit *complet al jocului catalanilor"*.

În prăbuşirea băncii Barings : *„nimeni nu cunoaşte factura finală,* [...] *sarcina este anevoioasă,* [...] *pierderile riscă să crească şi mai mult,* [...] *e vorba de un cerc vicios"*.

Pentru judecător, amploarea afacerii judiciare este atât de mare, încât păstrarea coerenţei pare *a priori* imposibilă. În maniera lui, ziarul încearcă să mimeze chiar natura muncii anchetatorului, răspândind pe pagină subtitluri enigmatice, parcă extrase din

romane poliţiste: *„Rezidenţele pentru vârsta a treia de la Luynes"*; *„Mike, un personaj misterios, prezentat în general ca un agent al Mossad-ului"*; *„Ambasador consultant al republicii Congo"*.

Franţa subterană, un serviciu secret străin, peşterile Vaticanului, ce legătură e între aceste elemente? Val-de-Loire, Africa, Israel, tărâmurile clasice ale romanelor de aventuri, de la Alexandre Dumas la Hergé, dar în acelaşi timp zone de umbră ale unui imaginar mai tragic. O lume balizată şi totodată impenetrabilă.

Atunci când complexitatea devine mister, când e alcătuită din elemente subtile, atunci când în date cu aspect contradictoriu se intuieşte unul şi acelaşi mediu de apartenenţă, se impune recurgerea la evaluare. Efect al modei, uşurinţă în exprimare? Poate. În mod sigur expresia unui proces de rezolvare a problemelor. Nevoia de evaluare apare într-un moment de joncţiune când, opacitatea fiind delimitată şi piesele esenţiale ale puzzle-ului recunoscute, perspectiva unei munci răbdătoare înlocuieşte impresia neplăcută a neînţelegerii.

Ştiinţa şi îndoiala

Tot în ziarul *Le Monde*, câteva pagini mai încolo, întâlnim o altă accepţie a evaluării, de data aceasta una mai obişnuită. La rubrica „Iniţiative/întâlniri", tribună a lui Michel Zarafian, profesor de sociologie la Marne-la-Vallée, apare: „Modelul competenţei: un demers neterminat". Autorul dezvoltă aici un alt lexic: *competenţă, competenţă dobândită de individ, competenţă cerută de locul de muncă, job, evaluare, evaluarea competenţelor individuale, evaluarea performanţelor colective*. Tot atâtea cuvinte chemate să descrie organizarea muncii, strategia întreprinderii, locul de muncă, viaţa economică şi sancţiunile ei. Dar coeziunea discursului nu trebuie să ne înşele. Ca şi în cazul subiectelor precedente, descrierea unei situaţii nesigure şi confuze îşi impune cuvintele-cheie. Evaluarea şi anexele ei se adaptează unui teren nesigur. Dacă prima parte a titlului („Modelul competenţei") îmbrăţişează stilul ştiinţific, concluzia („Un demers neterminat") lasă loc incertitudinii, cea a subiectului care scrie, cea a metodei de analiză, cea a timpului prezent. *„Avem sentimentul*, sugerează Michel Zarafian, *că dezvoltarea acestui model de competenţă (dobândită) trenează: el rămâne într-o formă încă neterminată şi nu putem exclude posibilitatea de a asista la un recul al său, la o întoarcere la logica (confortabilă) a postului"*.

Fotbal, faliment, justiţie, loc de muncă – subiecte de actualitate care, în lipsă de ceva mai bun, se pretează în cotidian la jocul subtil al evaluării şi la folosirea ei evocatoare. A evalua – verb de încheiere, verb de deschidere. A evalua – verb care asigură, verb care dă siguranţă atunci când încolţesc întrebările. A evalua – operaţie mai puţin dezinteresată decât ar da de bănuit aparenta ei neutralitate, moment tactic ce se înscrie într-o strategie a puterii.

A evalua – verb-capcană, care îi reduce pe cei aroganţi la bâlbâială, ba chiar la tăcere. Să luăm, de exemplu, un dialog de încheiere a unei emisiuni de televiziune despre terapia râsului: terapeutul îi răspunde animatorului, care îi ceruse informaţii despre evaluarea metodei sale: *„Există studenţi care fac teze despre acest lucru"*. Iar despre *„rolul antalgic? Nu avem nimic concret în această privinţă"*[1]. Evaluarea presupune aşadar o pregătire. Nu putem evalua decât probe destinate acestui lucru. Restul sunt vorbe goale.

1. *La Grande Famille*, Canal+, 3 aprilie 1995.

Puterea unui cuvânt

Alegerea unui cuvânt nu este inocentă. Şi nici succesul lui nu e. Impunerea cuvântului *evaluare* în toate domeniile a coincis cu înlăturarea unor termeni deveniţi dintr-o dată prea singulari, prea conotaţi, prea uzaţi. Dimpotrivă, faţă de cuvintele concurente, care aduc fiecare în domeniul lui răspunsuri recunoscute drept corespunzătoare, *evaluarea* pare astăzi îndreptăţită să provoace şi mai multe cereri.

De la părere la verdict

Dacă *părerea*, *opinia*, *diagnosticul* nu îi implică decât pe cei care le ascultă, ameninţarea *bilanţului* (financiar, politic, medical, şcolar) intimidează prin caracterul decisiv şi public al rezultatelor sale. Orice bilanţ provoacă aşadar teamă şi trebuie folosit cu delicateţe, întrucât fiecare simte că, sub pretextul obiectivităţii, privirea rece a acestuia riscă să atingă în profunzime persoanele în cauză. Se aşteaptă deci un discurs mai modulat şi mai senin.

În faţa *expertizei*, calmul dispare, pentru că schimbul devine inegal: un oarecare nu-şi poate impune punctul de vedere în privinţa conţinutului fixat dinainte de către experţi. Rolul acestora fiind acela de a defini inflexibilul, este logic că siguranţa lor va agasa. Ei sunt identici şi interschimbabili. Dimpotrivă, din partea evaluatorilor se aşteaptă mai puţină vanitate, mai multă ascultare, atenţie, chiar empatie, în faţa cazului studiat, în măsura în care aceştia sunt creditaţi ca răspunzând unor aşteptări particulare, ca având poziţii mai libere, referinţe şi experienţe variate. Ei sunt diferiţi şi incomparabili.

De la *expertiză* la *verdict*, drumul este balizat, etapă cu etapă. La început avem, de exemplu, această constatare din dicţionar: *„Raportul de expertiză este formal: victima a fost otrăvită"*[2]. La sfârşit, în caz de litigiu, lucru puţin probabil, justiţia va hotărî şi vinovatul va fi desemnat. De la evaluare se aşteaptă mai multă blândeţe.

Aprecierea şi notarea

În ceea ce priveşte *aprecierile*, nici bunul-simţ, nici discernământul nu le constrâng la nuanţări: prea categorice şi nu suficient de consensuale, prea exigente şi nu destul de cuprinzătoare, prea determinate şi nu destul de deschise, prea injonctive şi nu destul de creatoare. Astfel, se consideră că din punctul de vedere al acţiunii, ele au o eficacitate limitată. O dată incriminate, cum îşi mai păstrează validitatea? Să fie oare datorită metodei lor, riguros urmată pentru a enunţa nişte fapte? Aşa funcţionează ştiinţa care *„manipulează lucrurile şi apoi renunţă să le mai anime"*[3]. Sau datorită unei referinţe la valori, cu preţul renunţării la demersul ştiinţific? Valoare contra adevăr: iată o situaţie creatoare de blocaj şi de conflicte. De la evaluare se aşteaptă o practică mai conciliantă în stabilirea faptelor: să ţină seama de dorinţe, să pună pe masă date şi măsurători, să se preocupe de atingerea ţintei înaintând lent şi cu grijă de la un ordin la altul, să aibă dorinţa de a convinge şi să caute adeziunea.

Cât despre *notare*, aceasta nu mai are influenţa pe care a avut-o. În ciuda baremelor şi a schimbărilor de scală, a subtilităţii coeficienţilor şi a ajustărilor, ea întreţine de ambele părţi ale acţiunii sau prestaţiei un sentiment de indispoziţie. Critica valorii cifrelor a antrenat suspiciuni în privinţa practicării sale, chiar dacă ea

2. Dicţionarul *Lexis*.
3. M. Merleau-Ponty, *L'Œil et l'esprit*, Gallimard, 1985.

persistă în punctualitate şi în rituri, constantă deşi non-viabilă. Legitimând *examenul*, final sau parţial, ea îi moşteneşte toate ambiguităţile. Se ştie deja că reuşita recompensează îndemânarea tehnică şi competenţa socială luate împreună. Notarea şi examenul au în comun faptul că se sprijină pe baze aparent raţionale pentru a ajunge la un rezultat care seamănă cu *un gest de înnobilare*, ca să reluăm o formulă a lui Pierre Bourdieu.

De la evaluare se aşteaptă mai puţină confuzie, să integreze şi alţi parametri în cantitativ, să fie deschisă şi la alte surse de informare în afara celor punctuale, în sfârşit, să nu omită, în măsurarea rezultatului, valoarea instrumentului, termometrul, boala şi bolnavul.

În concluzie, un singur cuvânt e de ajuns. Evaluarea ajunge la anumite opinii, face un bilanţ, foloseşte experţi, operează aprecieri, îşi selectează obiectele, nu exclude notarea şi face multe alte servicii.

Un singur cuvânt este de ajuns, mai ales dacă acesta nu exclude prezenţa altora. De exemplu, pentru că evaluarea nu exclude notarea, notarea e luată adesea drept evaluare şi este prezentată ca atare, ca şi când prin ea însăşi n-ar reprezenta nimic. Expresie eufemică, evaluarea joacă astfel orice rol. Principiu organizator, ea autorizează, plecând de la ea şi în jurul ei, orice alunecare de sens: jocuri de substituţie susţinute de utilizatorii interesaţi de această eufemizare tocmai pentru a întreţine *jocul* în sânul comunităţii – joc dublu în discursuri, joc dublu în practici; coexistenţa paşnică cere acest preţ.

Un singur cuvânt este de ajuns, pivot în jurul căruia se organizează un adevărat câmp al discursului, câmp ce permite toate deplasările spre noutate, fără a nega valoarea vechilor cuvinte ale familiei semantice.

Întoarcere la origini

Evaluarea este deci unul dintre acele cuvinte care *sună* bine şi nu îngrijorează peste măsură; unul dintre acele cuvinte a căror claritate aparentă le scuteşte de semne de întrebare şi a căror folosire provoacă dintr-o dată o rafinată complicitate; unul dintre acele cuvinte care seduc prin uşurinţa folosirii, prin substanţa lor istorică şi culturală şi puterea lor evocatoare.

Despre valoare

Puterea acestui termen vine fără îndoială din vigoarea originii sale latine, căreia îi datorăm şi cuvintele *a valora* şi *valoare*, cuplu conceptual inseparabil în prezent. Forţa radicalului este prelungită şi atenuată de un prefix şi un sufix uzuale, care nu-i alterează originea.

Succesul său vine de la însăşi forma lui fonetică „blândă", fără guturale sau explozive; destul de rotund ca sunet pentru a fi agreabil, având chiar sonorităţi neologice pentru vorbitorii mai snobi.

Bogăţia sa culturală este dată de posibilitatea de a fi declinat cu aceeaşi supleţe în registre diferite: de la etică la politică, de la economie la viaţa de zi cu zi.

Evaluarea este prin urmare unul dintre acele cuvinte pe care Paul Valéry îl stigmatizează, unul dintre acele *„cuvinte care au făcut toate meseriile,* [...] *cuvinte foarte bune pentru controversă, dialectică, elocvenţă; la fel de potrivite pentru analizele iluzorii şi subtilităţile nesfârşite, ca şi pentru sfârşiturile de frază care dezlănţuie tunete"*[4]. Desigur, analiza severă a lui

4. P. Valéry, „Fluctuations sur la liberté", *Regards sur le monde actuel*, Gallimard, Paris, 1945.

Valéry trimitea la *fluctuaţiile* de sens ale cuvântului *libertate*, şi nimeni nu va pretinde că la sfârşitul banchetului tunetul va saluta cu aceeaşi forţă un omagiu adus evaluării. Mai discretă, apariţia sa se împacă mai bine cu lozinci decât cu finaluri de fraze, cuvântul obţinându-şi efectele mai degrabă din enunţare decât din rezultate. Dar de îndată ce memoria unui cuvânt este *afectată*[5], de îndată ce folosirea lui se adaptează resurselor limbii pentru a impune autoritatea viziunii sale asupra lumii, nu mai rămâne decât să-i analizezi istoria.

„*În* sensul unui cuvânt *nu este nimic mai mult, nu poate fi nimic mai mult decât ceea ce fiecare spirit a primit de la celelalte, în mii de ocazii diferite şi dezordonate, la care se adaugă propriul uz, toate tatonările unei gândiri ce se naşte şi îşi caută expresia. Aşadar toate întrebările, ai căror termeni pot fi puşi întotdeauna la îndoială, trebuie adresate filologiei, judecătorul lor natural. Doar ei îi este cu putinţă să redea originile şi vicisitudinile prin care au trecut sensul şi uzul cuvintelor, iar ea nu le atribuie* un sens adevărat, *o profunzime, o valoare în afară de cea dată de poziţie şi de circumstanţă, care ar exista în termenul izolat.*"[6]

Aşa se întâmplă foarte des în cazul cuvântului *valoare*, care, declinat la singular sau la plural, dispreţuieşte valoarea sa de *poziţie* şi de *circumstanţă*, pentru a se afirma ca valoare absolută într-o splendidă izolare. Aşa se întâmplă foarte des şi în cazul cuvântului *evaluare*, a cărui componentă principală vine de la *valoare*. Se vorbeşte de evaluare ca şi când cuvântul nu ar antrena o dată cu el întregul său lot de uzaje, ca şi cum actualitatea sa i-ar da un brevet de inocenţă. A aborda evaluarea în bloc înseamnă a uita că ea nu e o figură recentă; înseamnă, de asemenea, a ceda iluziei simplităţii sau cel puţin a ne învârti în cerc, urmând doar sensul primelor rânduri din dicţionare.

Dacă *evaluării* îi corespunde acţiunea de *a evalua* şi dacă *a evalua* corespunde unei *estimări a valorii*, este oportun să ne oprim pentru că nu există precizie nici în privinţa *valorii* înseşi. Nimeni nu poate scăpa din cercul jocurilor de definiţii plate, de trimitere la trimitere. Dar ar fi insuficient să vedem în această atitudine doar o metodă naivă, căci un anumit discurs repetat despre evaluare întăreşte această senzaţie de evidenţă. Aşa cum ni se spune, pe diferite tonuri, că trebuie *să eliminăm*, tot aşa ni se repetă, cu vioiciune, că trebuie *să evaluăm*. Pentru sănătatea noastră, pentru binele tuturor, pentru a respecta un principiu. Incitare care ne împiedică, într-o oarecare măsură, să descurcăm iţele. Invitaţie clară, mesaj evident care se bazează pe o receptare bruiată: de greutatea modernităţii care o însoţeşte şi care o impune; de arabescurile diferitelor sensuri care dau *valorii* şi *evaluării* toată consistenţa lor.

Când vorbim despre *valoare*, despre ce valori vorbim? A uzajului, a schimbului, a excelenţei sau a simbolului? Despre valorile materiale sau despre cele spirituale? Despre valoarea aurului sau a spiritului? Când vorbim de *cunoaştere*, de *pricepere*, de *competenţă şcolară*, ce încercăm să evaluăm? Valoarea lor de uzaj, valoarea lor de schimb, preţul lor, pe ce piaţă? Trebuie să însumăm punctele de vedere sau să le punem în perspectivă? Pentru a face puţină ordine în acest joc al concurenţei, în acest conflict de interese, se impune întoarcerea la origini, întrucât etalonarea valorilor urmează o cotă adesea fluctuantă. Dacă am uita originea, n-am face decât să atribuim profunzime unor aspecte unde nu există decât efecte de circumstanţă şi de poziţionare a actorilor.

---

5. *Ibid.*
6. *Ibid.*

Virtutea sau preţul ?

Valoir (*a valora*) şi *valeur* (*valoare*) au intrat în limba franceză la sfârşitul secolului al XI-lea. Mai întâi, pentru a desemna calităţile fizice, intelectuale sau morale, cele ale Cidului, de exemplu: „*Valoarea nu aşteaptă numărul anilor*"*.

Valoarea înseamnă curaj, iar a valora implică un subiect uman. Valoarea a fost războinică şi nobilă înainte de a deveni apreciere mercantilă, forţă sufletească şi trupească înainte de a exprima un raport de schimb. Ea precedă cifra, nu aşteaptă nimic de la număr. Incomparabilă, ca în acest vers cornelian devenit aforism. *Valere*, în latină, înseamnă mai întâi a fi puternic, a se ţine bine[7]. Valoarea evocă puterea, sănătatea, integritatea unei fiinţe care se gândeşte pe sine în termeni de plenitudine şi de perfecţiune.

* Frază celebră din *Cidul* lui Corneille (n.t.).
7. F. Martin, *Les Mots latins*, Hachette, 1976.

În sensul său primar, valoarea nu se evaluează: ea sare în ochi, reţine atenţia, frapează imaginaţia, se oferă în toată măsura ei, în toată claritatea.

Paralel cu această primă folosire, verbul *a valora* se conjugă şi având ca subiect un lucru meritând preţul care i se acordă.

Într-o lume a valorii atribuite, ea nu valorează nimic sau este inestimabilă. Singura valoare respectabilă este valoarea adăugată. Aici nu mai avem deci de-a face nici cu plenitudinea, nici cu perfecţiunea, ci cu o lume care numără şi care scontează, care pariază pe viitor. Nu contează că un lucru nu face doi bani sau este nepreţuit, acesta este luat în calcul prin raţiunea care calculează totul, prin scala numerelor care îi stabilesc măsura.

Evaluarea apare în această familie de cuvinte. Oricare ar fi obiectul său, ea evocă noţiunea de *preţ* şi pe cea concomitentă de *estimare*, de *mărime măsurabilă*, convenţională sau nu. În acest al doilea sens al verbului *a valora*, valoarea se evaluează, evaluarea valorizează, ea dă măsura tuturor lucrurilor.

PARTEA ÎNTÂI

FORMELE TRADIŢIONALE ALE EVALUĂRII

Prin *forme tradiţionale ale evaluării* vom înţelege un ansamblu de practici moştenite de la diferite tradiţii pedagogice, care s-au amestecat progresiv aşa încât să devină, pe parcurs, suficient de coerente pentru a se impune de la sine şi care au rezistat în timp tocmai datorită evidenţei lor.

Forţa tradiţiei constă în faptul că ne pune la îndemână cheile uzajelor şi modurile de folosire. Ea le pune în perspectivă, privilegiind o privire retrospectivă care le conferă acestora o aparenţă de omogenitate. Or, ansamblul practicilor de evaluare nu s-a constituit la un moment dat ca un sistem definit, organizat, suficient de constant în regulile sale pentru a permite o aplicare simplă şi uniformă.

Procedeele sale s-au transmis mai degrabă din generaţie în generaţie, de la profesori la profesori, de la instituţii la instituţii, şi îşi datorează perenitatea mai mult iniţiativelor practicanţilor şi condiţiilor lor de aplicare (oraş/sat ; centru/periferie ; clasă unică/clase simultane...) decât dorinţei deliberate a legislatorilor. Aceştia din urmă, din principiu şi din realism, au optat mai degrabă pentru impunerea treptată a schimbărilor în viaţa instituţiilor, conferindu-le progresiv întreaga coerenţă de care aveau nevoie. Ambiţia lor modestă i-a făcut să-şi revendice doar o *influenţă regulatoare* care contrastează, desigur, cu dispozitivele prescrise, cu aspectul lor reglementar şi aerul lor solemn.

Pentru a fi completă, memoria acestui spaţiu de impunere, cu regulamentele sale, cu modelele sale, cu discursurile sale explicative, cu uzajele sale cotidiene, ar trebui să ţină seama şi de spaţiul de receptare, cu acceptările, dar şi cu rezistenţele sale. Spaţiu multiplu alcătuit din reacţiile singulare ale elevilor, în care transpar nivelurile sociale sau orizonturile culturale de apartenenţă, din marjele de iniţiativă ale profesorilor care întăresc litera sau care manipulează spiritul textelor, din aşteptările autorităţilor educative şi politice în privinţa temeiului măsurilor pe care le iau şi de la care aşteaptă rezultate şi din interesul sau dezinteresul familiilor pentru consecinţele practicilor acestor instituţii cărora le încredinţează o parte din sarcinile lor educative. Iată cum ar putea fi prezentată tradiţia acestor forme de evaluare într-o istorie a apariţiei şi răspândirii lor, istorie care, în definitiv, urmează să fie scrisă.

Le vom considera aici în ansamblul lor, ca un fapt de lungă durată şi ca o caracteristică a sistemului nostru de învăţământ de un secol şi jumătate încoace, chiar dacă, cu puţină răbdare, ar fi posibil ca pentru unele dintre ele să reconstituim un parcurs mai vechi sau pentru altele să identificăm, în instituţii bine precizate, un adevărat spirit de sistem.

Tradiţia, termen cu oarecare greutate, este invocată adesea din cauza neîncrederii cu care este privită inovaţia. Noi nu o vom evoca în sensul acesta. Ea este, de asemenea, şi mult mai des, uitare a originilor, cum spunea Husserl. A vorbi despre formele tradiţionale de evaluare nu înseamnă nici să le lăudăm, nici să le subestimăm, ci să le luăm ca atare, ca pe nişte practici în uz. Această manieră de a înţelege prezentul este aşadar în mod intenţionat limitativă şi simplificată, pentru că ne interesează mai mult *tradiţia vie* decât istoria ei.

De altfel, a vorbi despre *evaluare* în legătură cu aceste practici este un abuz de limbaj, chiar un anacronism. Acest cuvânt nu exista, de fapt, în accepţia lui didactică actuală, din moment ce se vorbea de *notă*, de *sancţiune*, de *recompensă*, de *apreciere*, de *control*, de *inspecţie*, de *merit*... El nu apare în *Dicţionarul pedagogic* al lui Buisson[1]. Pentru a-l găsi acolo trebuie să parcurgi un fascicul de corelaţii care pot părea ciudate, întrucât sunt legate de teme aparent disparate, şi care par să acopere ansamblul problemelor legate de şcolaritate :

- *şcoala*, locul în care se evaluează : caiete, teme, mobilier şcolar ;
- *organizarea pedagogică* : ore, cursuri, orare, luni... ;
- *disciplina* şi trimiterile sale la competiţie, la recompensă, la pedepse şi la clasamente ;
- *rezultatele* : notă, notare, dar şi departament, regiune, acordarea burselor...

În 1974, în *Vocabularul tehnic şi critic al pedagogiei şi al ştiinţelor educaţiei*[2], apare cuvântul, iar câmpul de trimiteri devine mai concentrat (*apreciere*, *clasament*, *docimologie*, *măsură*, *nivel*, *notare*, *valoare*) ; dar autorul precizează că e vorba de o *operaţie dificilă*, al cărei model implicit rămâne *testul* atunci când se are în vedere o *eficacitate* a măsurii sale.

Dacă în această parte am folosit cuvântul *evaluare* pentru a desemna uzaje cu referinţe opuse, am făcut acest lucru dintr-o preocupare pentru coeziunea lexicală, dar şi pentru că aceste practici *tradiţionale* fac parte astăzi din nebuloasa evaluării.

1. F. Buisson, *Dictionnaire pédagogique*, Hachette, 1882.
2. J. Leif, *Vocabulaire technique et critique de la pédagogie et des sciences de l'éducation*, Delagrave, 1974.

CAPITOLUL 1

NOTAREA ELEVILOR

Oricine ştie că notele, examenele şi diplomele sunt forma principală de evaluare a elevilor în sistemul educativ. Succes paradoxal totuşi, deoarece, încă de la sfârşitul secolului trecut, toată lumea, de la ministru la pedagog, era de acord cu denunţarea caracterului îngust, arbitrar, limitativ şi şcolăresc *al acestei forme tradiţionale de evaluare. Folosirea ei s-a perpetuat totuşi, după cum s-a perpetuat şi valoarea rezultatelor şi deciziilor sale, bazată pe legitimitatea incontestabilă a instituţiei şcolare republicane.*

Şcolii i se reproşează cu plăcere, şi nu fără motiv, că sacralizează notele, clasamentele şi sancţiunile. Dacă am omite să spunem că acest gust şi această tendinţă sunt împărtăşite de toţi partenerii instituţiei, inclusiv de marea majoritate a părinţilor elevilor, atunci ar părea că medicamentele administrate de corpul medical şi sfaturile date de psihologi în timpul adunărilor solemne care sunt examenele nu au un efect prea mare. Vederea carnetelor de note produce multe frământări în sânul familiei, care se traduc, de exemplu, la nivelul unei analize primare, prin înmulţirea, la sfârşitul trimestrului, a plângerilor şi a scrisorilor care denunţă nedreptatea unor corectori răi. Fiecăruia îi place să creadă că o reuşită punctuală deschide viitorul, tot viitorul.

Dimpotrivă, dar în mod la fel de constant, disponibilitatea foarte mică a autorităţilor de a acorda importanţă acestei bucătării interne este evidentă. Puţine texte oficiale, întotdeauna laconice şi prea puţin cunoscute. Puţine articole în *instrucţiunile oficiale*. Puţine subiecte despre acest lucru la examenele profesionale. Puţine comentarii în lucrările pedagogice. Până nu demult, din cuprinsul acestora lipseau aproape complet referirile la acest aspect. Ca şi cum ar fi cu totul nepotrivit să vorbeşti de note, de clasamente, de sancţiuni, ca şi cum lucrurile acestea n-ar exista sau nu ar avea importanţa pe care unii aflaţi în exteriorul fenomenului ţin să o păstreze. Scrisoarea pe care Léon Bourgeois, ministrul Instrucţiei publice şi al Artelor frumoase, a adresat-o la 15 iulie 1890 membrilor personalului administrativ şi didactic din licee şi colegii este ilustrativă pentru această atitudine: *„Scopul adevărat pe care profesorul, legat cu pasiune de sarcina lui zilnică, trebuie să-l aibă tot timpul în minte este acela de a da, prin virtutea unei cunoaşteri care în mare parte se va pierde, o cultură care să rămână. Dincolo de obiectele şi exerciţiile zilnice ale clasei, el trebuie să aibă în vedere însuşi sufletul elevilor săi ; dincolo de sancţiunile pe care i le pun la dispoziţie examenele şi concursurile, sancţiuni care sunt atât de adesea riscante şi iluzorii, el trebuie să-i pregătească pentru proba decisivă a vieţii. În definitiv acolo se va demonstra, prin efectul obţinut, valoarea lecţiilor primite în liceu".*

Pe scurt, textul vizează trei niveluri de evaluare a elevilor şi profesorilor, deosebindu-le pentru a relativiza mai bine pe primele două în beneficiul celui din urmă:

- *exerciţiile obişnuite din clasă*;
- *sancţiunile* [...] *examenelor şi concursurilor*;
- *marea şi decisiva probă a vieţii*.

Examenele şi concursurile, considerate de către elevul merituos sau de către utilizatorul ignorant una dintre cheile de bază ale sistemului educativ, nu sunt, în ochii unui spirit puternic sau ai unui înţelept, decât sancţiuni *„adesea riscante şi iluzorii"*.

Am putea deduce de aici că, dacă şcoala a dezvoltat o tradiţie atât de puternică a controlului şi examenului, lucrul acesta s-a întâmplat în ciuda recomandărilor şi instrucţiunilor pe care i le-au adresat responsabilii ei de un secol încoace.

Rămâne aşadar constanta discursului autorităţii care îl avertizează pe practicantul zelos asupra excesului practicii sale: prea multe note ucid nota; spiritul evaluării se pierde atunci când devine apăsător şi strident; viaţa adevărată este în altă parte. Prudenţă deci, şi apoi, cine ştie?

Profesorul apreciază elevii

Un profesor are impresia că el evaluează în fiecare clipă. Evident, momentele forte şi momentele slabe alternează în funcţie de constrângerile şi de urgenţele calendarului oficial. Dar, fie că e vorba de noţiuni care trebuie abordate sau de demersuri ce trebuie construite, el are impresia că vigilenţa lui se exercită în mod constant faţă de răspunsurile elevilor, ca şi faţă de comportamentul lor.

În această perspectivă, pentru el forma scrisă nu este privilegiată. Privirea lui e la fel de preţioasă ca şi stiloul, iar întrebările orale tot atât cât chestionarul scris. Observaţia, orientarea, clasarea implică mai întâi o mulţime de mici gesturi zilnice: *ridicarea tonului*, *comentariul*, *adnotarea*, *pedepsirea*, *criticarea*, *aprecierea*, *respingerea*..., gesturi care pentru a fi eficace trebuie să fie înţelese, dacă nu şi admise, gesturi reluate sau imitate uneori de către destinatarii lor.

Pentru un purist, acest procedeu ţine mai mult de organizare decât de evaluare, în afară de cazul în care se consideră că pentru profesor primul obiect al evaluării este propria lui practică profesională: a spune şi a tot spune, a face sau a reface, a relua, pentru câţi elevi? Tot atâtea întrebări care se citesc în ochii elevilor sau pe paginile caietelor lor.

Totuşi, nu e mai puţin adevărat că, dacă aceste practici participă la construirea aprecierii profesorului în privinţa elevilor săi, ele nu se traduc prin proceduri instituţionalizate care să îi permită să aprecieze dacă aceştia sunt capabili să redea ceea ce li s-a predat de-a lungul *lecţiilor* prevăzute în programă.

Aceste practici au fost adaptate printr-o serie de texte oficiale. Am reţinut pentru exemplificare două dintre ele, care acoperă o perioadă foarte mare:

- hotărârea din 5 iulie 1890 şi instrucţiunile care au precedat-o, inclusiv scrisoarea ministrului Léon Bourgeois, pentru învăţământul secundar;
- circulara din 6 ianuarie 1969 pentru învăţământul primar şi secundar.

De ce profesorul notează elevii?

La această întrebare simplă sau chiar stânjenitoare, avem răspunsurile indirecte ale celor două texte de referinţă, care preferă aparent să descrie modalităţile notării sau să definească efectele scontate ale notei asupra elevului. Totuşi, existenţa unei notări

consubstanţiale tradiţiei şcolii este afirmată explicit. Astfel, problema notării rămâne o temă de actualitate. De asemenea, abundenţa datelor (1890, 1928, 1937, 1964, 1965, 1967) în circulara din 1969 valorizează, sub masca unor adaptări succesive, permanenţa unei practici.

Acest tip de răspunsuri în oglindă – evidenţă a unei practici, legitimată de existenţa unei instituţii legitime indiferent de regimurile politice – îşi trag forţa din forma tradiţională a textului oficial, care acţionează prin reluări şi alunecări. A zice nu înseamnă a face. A reglementa înseamnă mai întâi a deschide o dezbatere, subliniindu-i noutatea prin punerea în perspectivă a problematicii sale; înseamnă de asemenea a convinge expunând argumente opuse, pentru a situa fiecare cititor pe locul lui într-un spectru de poziţii bine stabilite; înseamnă în fine a încredinţa bunului-simţ grija de a face cum e mai bine, local şi în deplină cunoştinţă de cauză. Întoarcerea înapoi, menţinerea a ceea ce există şi apelul la inovaţie sunt inseparabile în textul oficial. În acest caz, funcţia lui este de a aminti profesorului că trebuie să dea note pentru că e necesar, pentru că totdeauna a fost aşa, pentru că trebuie să se convingă că valoarea notării e mai importantă decât valoarea notei, forma notării nefiind altceva decât efectul modei.

Evaluare şi disciplină

În forma ei tradiţională, evaluarea elevilor are trei funcţii principale:

- **recompensarea sau pedepsirea elevilor**, examinând cu cât mai multă atenţie munca lor şi supraveghindu-le comportamentul: un carnet de note cuprinde, pe lângă materiile predate, o rubrică de *conduită* sau *morală*, de asemenea predată;
- **clasarea şi compararea** rezultatelor în funcţie de probele comune, cu scopul de a provoca emulaţia. Valoarea notei nu ajunge pentru a stimula elevul. Dacă nota indică în ansamblu ceea ce ştie acesta, clasamentul este cel care îi va arăta cine este şi, prin caracterul lui public, îl va determina să se străduiască mai mult pentru a fi mai bun. Clasamentul este indicatorul privilegiat al unui posibil progres;
- **informarea autorităţilor şcolare şi a părinţilor** despre meritele sau deficienţele fiecărui elev. Evaluarea autorizează astfel înscrierea acestuia pe o scală de aprecieri mai globală: medalii, gazete de perete, felicitări sau dezaprobări, premii. Ea uşurează, de asemenea, o viitoare decizie în privinţa orientării: trecerea într-o clasă superioară (recompensă) sau repetenţia (pedeapsă).

Rolul profesorului

Într-un astfel de sistem, profesorul exercită o putere nelimitată, dacă nu chiar arbitrară, aflându-se în rolul judecătorului care alege grâul de neghină sau în acela mai înduioşător de tată care îşi felicită fiii cei mai buni şi îi dojeneşte pe cei care îşi risipesc talentul. Transmiterea cunoştinţelor nu se poate deci realiza fără un sistem de evaluare care nu se deosebeşte deloc, în pedepsele şi recompensele sale, de o putere de tip judiciar. Fiecare clipă este o ocazie pentru profesor de a-l desemna pe cel mai bun din grup sau de a-l exila pe cel mai puţin bun. Din acest punct de vedere, imaginea din manualele de istorie care îl prezintă pe Carol cel Mare vizitându-şi şcolile şi făcând acelaşi clasament este emblematică în privinţa funcţionării ideale a sistemului şcolar tradiţional, aşa cum îi place lui să se

arate. Se poate face o paralelă între evoluţia copilului în şcoală şi cea a francezului în istorie. O dată ieşit din umbra peşterii, o dată asigurată subzistenţa sa, o dată civilizat (romanizat şi creştinizat), îi mai rămâne, înainte de a intra în viaţă, să se înarmeze cu zgomotul şi cu nebunia timpurilor, perfecţionându-şi educaţia. Şcoala îl va ajuta la fiecare pas. Pentru elevul care vrea să reuşească, adoptarea unui comportament conform aşteptării profesorului este o necesitate. Altminteri, drumul său va fi mai lung, mai periculos, iar viitorul mai puţin promiţător.

Aşadar, este normal ca instrucţiunile din 1890 să trateze notarea la capitolul *disciplină*, adică: *„tot ceea ce însoţeşte călăuzirea morală a elevilor, cel puţin în măsura în care călăuzirea morală este altceva decât igiena generală şi cultura intelectuală"*. De sub cuvintele cu iz uşor arhaic transpare o definiţie clasică a *disciplinei*, care cuprinde, prin acelaşi gest, corpurile, obiceiurile şi sufletele. O „călăuzire" morală care, chiar dacă nu îşi mai propune o finalitate religioasă, păstrează totuşi, în relaţiile obişnuite dintre profesor şi elev, urmele practicilor şcolare care au modelat-o îndelung. Disciplină: *„un sistem integrat, legat din interior la economia şi la scopurile dispozitivului în care este aplicat"* scria Michel Foucault[1]. Disciplină, visul unei ordini şcolare care să atribuie fiecăruia locul său, ierarhizând conţinuturile şi materiile de învăţământ într-un ansamblu organizat, acordând regularităţii exerciţiilor tot atâta importanţă cât şi stăpânirii conţinutului lor, conferind merit asiduităţii.

Dar, ca în orice utopie, pasiunea pentru detalii sfârşeşte prin a acoperi principiile fondatoare. Rămâne deci în seama dezbaterilor şi a criticii să le amintească în circulare ministeriale, dar şi în discursurile reformatorilor pedagogici. Ei trebuie să reînscrie finalitatea evaluării în dezbaterea clasică a pedagogiei tradiţionale, care opune partizanii *constrângerii* partizanilor *emulaţiei*. Pentru primii, elevii sunt studioşi pentru că îi obligă profesorul, pentru ceilalţi, numai competiţia, acest *„sentiment care ne determină să dorim să facem la fel de bine sau mai bine decât semenii noştri"*[2], poate motiva dorinţa de a munci la şcoală[3].

Discursul pedagogic

Această dispută, care opune constrângerea emulaţiei este tratată întotdeauna cu multă ambiguitate în literatura pedagogică. De exemplu, se întâmplă foarte rar ca în expunerea problemelor pe care debutantul trebuie să le rezolve încă de când intră în clasă, cuplul constrângere/emulaţie să fie tratat în acelaşi capitol sau chiar în două capitole succesive, ca şi cum apropierea acestor noţiuni ar fi ceva necurat. Iar în ceea ce priveşte prezentarea cronologică a diferitelor modele disciplinare – coerciţie, liberalism, experienţă anarhistă, autonomie şi *self-gouvernment* –, ea se arată a fi decepţionantă pentru redactorul manualului care, adesea cu convingere, nu ezită să-i împărtăşească cititorului încurcătura sa. Realităţile din teren, spune el, l-au trezit foarte repede din visare: *„Organizarea şcolilor publice franceze, instalarea lor şi, adesea, dificultatea pe care o ridică efectivele numeroase nu permit să li se acorde acestor experienţe decât un loc limitat"*[4].

În loc să abordeze dezbaterea în mod direct, aceste manuale preferă să pună în scenă romane de ficţiune, tot atâtea

1. M. Foucault, *Surveiller et punir*, Gallimard, 1975.

2. Buisson, articolul „Émulation", *op.cit.*
3. Se pot găsi argumentări pentru aceste poziţii în: J. Leif şi G. Rustin, *Philosophie de l'éducation*, t. 1, Delagrave, 1970.
4. F. Cadenel, *Mémento de pédagogie pratique*, Magnard, 1954.

elemente plăcute de contrast, tot atâtea modele de evitat, dar în acelaşi timp atât de aproape de tentaţie, de interdicţie, de posibil. Să luăm, de exemplu, citatele din Louis Bouliarguet[5] pe care le pune în evidenţă *Ghidul pedagogic* al lui Mareuil, Legrand şi Cruchet[6], în capitolul despre „climatul clasei" :

„*În primul rând disciplina*, îi spunea M. Rambourg[7] adjunctului său, *disciplina înainte de toate. În timpul lecţiei cereţi să stea cu mâinile la spate, cu picioarele aliniate. Dacă nu ţin mâinile la spate, douăzeci de linii ; un picior mişcă, douăzeci de linii ; un elev răspunde înainte să fi ridicat două degete, douăzeci de linii... Nu admiteţi nici o scuză, nici o cerere... Haideţi, curaj !* [...] *Doar n-o să tremuraţi în faţa unor mucoşi ! fiţi autoritari !* [...] *Palmele sunt strict interzise,* vi se spune. [...] *Dar cum aţi vrea să fie respectat regulamentul în astfel de clase ?*

Pedepsele şi interdicţiile fiind însă în mod clar insuficiente ; [...] *eu, Sabahu, am hotărât să adopt un sistem personal : mă abandonez inspiraţiei paterne a mâinii mele. Palmele mele sunt mai degrabă ca evantaiul domnişoarei decât ca maiul spălătoresei*".

În manualul lui Villars, Toraille şi Ehrhard această problemă nici nu se pune cu adevărat sau, mai degrabă, autorii acceptă cu regret să o evoce. Disciplina în şcoală e ca peştele în apă (*cf.* Document 1).

Discursul autorităţilor educative

Ocupându-se de instituţie, autorităţile educative pot da impresia că urmează aceeaşi cale pentru a nu cădea în capcană. Astfel, au optat deliberat, în urma unui proces îndelung, care s-a întins pe tot secolul al XIX-lea, pentru o soluţie, *disciplina liberală*, care pare a fi un compromis, un amestec subtil de emulaţie raţională şi de „*represiune aplicată cu măsură*", ca să reluăm o formulă din textul de la 1890.

• Învăţământul primar

În învăţământul primar, pe de o parte, pedepsele s-au *îndulcit* şi au fost adaptate progresiv noilor generaţii de elevi, iar pe de altă parte, s-a limitat rolul recompenselor, ajungându-se ca acestea să fie trecute sub tăcere (*cf.* Document 2).

5. L. Bouliarguet, *Propos pédagogiques matinaux de M. Sabahu*, editor Ch. Lavauzelle, apărut pe la 1900.
6. Mareuil, Legrand şi Cruchet, *Guide pédagogique*, Hachette, 1965.
7. Profesor în regiunea Ardennes prin 1900.

DOCUMENT 1

DISCIPLINĂ ŞI AUTORITATE

Există o problemă a disciplinei?

De îndată ce o abordăm în forma ei obişnuită, problema disciplinei este depăşită. Am spune cu plăcere că nu există, dacă nu ne-am teme că această afirmaţie va fi considerată un paradox.

Într-adevăr, disciplina, aşa cum o stabilesc diferitele regulamente, nu poate fi înţeleasă altfel decât ca *o presiune inerentă unui fapt social*; ea are caracter juridic şi administrativ; e ca o barieră care separă ceea ce e permis de ceea ce e interzis în şcoală; este rezultanta unui ansamblu de măsuri luate împotriva eventualelor abateri individuale. În acest sens, este absolut necesară, şi departe de noi gândul să pornim un război împotriva regulamentelor şcolare! Dar între acest tip de disciplină şi educaţie există tot atâta legătură cât între dreptul penal şi onestitate. Dreptul penal este stabilit, în mod preventiv, pentru a-l aduce pe individ la un utilitarism moral care îl va face să pună în balanţă un eventual delict şi sancţiunea pe care ar putea-o primi; dacă delictul este comis, atunci trebuie dat un exemplu. Dar onestitatea se defineşte în raport cu dreptul penal? În acelaşi fel, *disciplina nu ţine de educaţie*; ea este infra-educativă în măsura în care implică o supunere formală, fără adeziune din partea individului. Comanda „drepţi" nu cere o acceptare spirituală; ea cere, dimpotrivă, o atitudine corporală neschimbată şi rigidă. Unele gravuri de la începutul secolului al XIX-lea ne arată cum trebuie să se aşeze elevul din patru mişcări, cum să-şi scoată şapca din două mişcări, cum să ia, din trei mişcări, poziţia pentru scris. Caricatură, am zice. Nu, ci amintirea unei pedagogii care avea, de altfel, şi calităţi, şi care marchează încă viaţa anumitor clase, unde fluierul a înlocuit plesnitoarea, iar rigla a înlocuit nuiaua; disciplină de inspiraţie napoleoniană şi militară, al cărei caracter exterior, formal şi constrângător e greu de negat. În realitate, punând problema disciplinei pentru clasele primare atingem întregul edificiu al educaţiei. *Cutare concepţie despre disciplină defineşte cutare concepţie despre educaţie*: riguroasă sau liberală, bănuitoare sau încrezătoare, pesimistă sau optimistă. De fapt astfel se defineşte genul de viaţă care caracterizează şcoala, precum şi tonalitatea generală a raporturilor dintre profesor şi elevi. Limitându-ne la organizarea superficială, adică la nişte regulamente – a căror utilitate, trebuie să repetăm, nu se discută –, negăm realitatea socială a grupului şcolar şi, totodată, ignorăm sau respingem un domeniu important al acţiunii pedagogice.

G. Villars, R. Toraille şi J. Ehrhard,
Psycho-pédagogie pratique,
Istra, 1959.

DOCUMENT 2

ÎNDULCIREA PEDEPSELOR ŞI DISPARIŢIA RECOMPENSELOR

• *Sancţiunile, din 1834 în zilele noastre*

Articolul 29 al primului regulament destinat şcolilor primare, din 24 aprilie 1834, acorda o valoare morală şi pedagogică exemplarităţii pedepsei şi spectacolului ei. Pedeapsa era înscrisă direct pe corpul elevului, marcat pentru mult timp în ochii tuturor, de oprobriu. „*Elevii nu trebuie loviţi niciodată. Singurele pedepse autorizate sunt următoarele: una sau mai multe note rele; mustrarea; anularea unuia sau a mai multor bilete de bună purtare; privarea, totală sau parţială, de recreaţii, însoţită de trasarea unei sarcini speciale; punerea în genunchi o parte din oră sau din recreaţie; obligaţia de a purta o plăcuţă având înscrisă pe ea greşeala pe care a făcut-o; exmatricularea provizorie.*” Sancţiunile cele mai evidente, cele mai brutale, cele mai grele – punerea în genunchi şi purtarea plăcuţei – sunt suprimate la 17 august 1851.

Regulamentul din 10 iulie 1882 îi reaminteşte profesorului interdicţia de a *aplica orice pedeapsă corporală* şi îi limitează mijloacele de intervenţie într-o confruntare directă cu elevul. „*Notele proaste, mustrările, privarea parţială de recreaţie; reţinerea după ore, sub supraveghere; exmatricularea temporară*” trebuie să fie suficiente pentru a răspunde prompt necesităţii de a individualiza autoritatea, obligaţiei de a inculca şi a normaliza comportamentul elevului. Prin urmare, cea mai bună recompensă pentru profesor este să vadă că elevul acceptă pedeapsa. Ca în această scenă din manualul de pedagogie practică al lui Poitrinal*: „*În timpul războiului, am auzit o fată de douăzeci de ani care spunea, vorbind despre învăţătoarea ei, dintr-o comună de şase sute de locuitori: «Cât de mult o iubeam, cât de mult o iubeam întotdeauna! Chiar şi când ne pedepsea, o iubeam! Ce pot să spun decât că învăţătoarea ştia să ne facă să acceptăm pedeapsa dându-i aerul unei sancţiuni normale a greşelii, şi nu, aşa cum se întâmplă adesea, pe cel al unei mici răzbunări a profesorului, care răspunde unei neplăceri personale cu o pedeapsă»*".

• *Recompensele, din 1834 în zilele noastre*

Legea din 1834, precizează că „*învăţătorul va ţine un registru în care vor fi notate cu precizie conduita şi munca elevilor şi că datele din acest registru vor fi comunicate comitetului local, membrilor şi delegaţilor comitetului de arondisment*". Trebuie să remarcăm că familiile nu sunt încă citate ca un interlocutor legitim, că acţiunea de a *nota* nu înseamnă neapărat pentru învăţător o cifră, ci se apropie de o apreciere adesea impresionistă, pe care o va nota, cu grijă, în dreptul numelui elevului în registrul matricol, şi lucrul acesta e valabil până în 1970.

Cât despre recompense, articolul 28 le enumeră cu precizie: „*...una sau mai multe note bune, un bilet de bună purtare, un loc în banca de onoare şi premii la sfârşitul anului, dacă sunt alocate fonduri de către comună sau dacă există alte resurse în acest sens*".

Regulamentul din 1882 nu mai spune nimic despre acest subiect. Aşa cum comentează şi lucrarea lui Cadenel**, „*recompensele nu sunt, asemenea pedepselor, precizate de regulamentul şcolar*".

* Poitrinal, *Pédagogie pratique*, Armand Colin, ed. a 3-a, 1929.

** Cadenel, *Mémento de pédagogie pratique*, Magnard, 1954.

• **Învăţământul secundar**

Pentru învăţământul secundar, textele citate vorbesc mai liber despre sancţiuni, note, clasamente şi premii. Într-adevăr, cele două tipuri de învăţământ nu trebuie confundate : *„Dintre cele două forme de concurenţă, una care doreşte să facă cel mai bine posibil, cealaltă să facă mai bine decât celelalte, prima, insuficientă poate pentru învăţământul secundar, ni se pare convenabilă pentru educaţia naţională şi populară, adică de îndată ce e vorba de milioanele de copii din şcolile primare care nu urmăresc să fie nici avocaţi, nici medici, nici profesori"*. Pentru ei, continuă articolul „Emulaţie" al lui Buisson, *„suntem de acord cu pedagogii care reduc emulaţia la rolul pe care am încercat să-l schiţăm la începutul acestui articol, adică acţionarea a două forţe diferite pe care le putem numi instinctul de imitaţie şi nevoia de aprobare"*.

Ceea ce rămâne instinct şi nevoie la marea majoritate a elevilor din ciclul primar devine, la cei din învăţământul secundar, *„apel inevitabil la ambiţie şi solicitare continuă a amorului propriu"*. Pentru ei trebuie menţinut, în limite rezonabile, ansamblul dispozitivelor care caracterizează şcoala europeană. Instrucţiunile din 1890, chiar dacă doresc să nuanţeze sistemul emulaţiei, nu îl resping, în ciuda criticilor care îi sunt aduse, în ciuda *„zâmbetelor şi mirării"* pe care le provocă *„străinilor"* practicile lor. Unei tradiţii, oricât de diabolică ar fi fost, nu i se caută justificări : *„Dar acesta nu e un motiv pentru a întrerupe o tradiţie seculară care, chiar dacă vine de la iezuiţi, nu înseamnă că nu răspunde unei trăsături a caracterului nostru şi care, cum a intrat deja în obicei, are cel puţin avantajele inconvenientelor sale"*. Forţa acestei justificări prin motive de ordin instituţional – şcoala a procedat întotdeauna astfel – sau chiar de natură identitară – *singularitatea* tradiţiei franceze – lasă deci uşa întredeschisă pentru menţinerea procedeelor care se bazează pe o emulaţie bine înţeleasă, dar care fac apel, pentru a fi mai convingătoare, la dispozitivele unei constrângeri la fel de eficace. Emulaţia să fie, prin urmare, compatibilă cu constrângerea ? Răspunsul pare evident : plăcerea unei recompense şi neplăcerea unei pedepse acţionează clar asupra elevului ca o constrângere. Prin urmare, toţi profesorii care consideră că elevii muncesc nu de bunăvoie, ci doar din interes ajung să adopte un sistem de evaluare de tipul *recompensă/pedeapsă*, care corespunde unei pedagogii de tipul constrângere/emulaţie. Dincolo de instrucţiunile oficiale care încearcă să modereze sau chiar să transforme acest sistem, persistenţa lui poate fi explicată prin încrederea pe care cei care îl aplică o acordă acestui tip de analiză.

Inventarea disciplinei liberale

Notă sau clasament, constrângere sau emulaţie, iată nişte termeni opuşi care riscă să producă o alegere partizană şi neproductivă. Incluziunea este preferabilă excluziunii, reaminteşte legea. Notarea şi clasarea, constrângerea şi punerea în competiţie sunt compatibile. Rămâne doar de găsit o armonie care să nu producă dezordine. În acest sens, soluţia propusă de *instrucţiunea din 1890* se caracterizează prin originalitatea sa, prin distanţa pe care o ia faţă de modelul precedent, prin noutatea practicii pe care ar vrea să o instaureze : *„Esenţialul*, se scrie în ea, *este să aducem mai multă supleţe şi, cu mai puţină rigoare aparentă, o dreptate mai fină în aprecierea eforturilor şi a rezultatelor"*.

Notarea şi clasarea

Dorind să insistăm prea mult pe consecinţele discriminării, ajungem să uităm obiectivul esenţial, acela de a permite elevilor şi de a-i obliga să îşi dezvolte aptitudinile mobilizându-şi toate forţele doar în scopul de a învăţa. Notarea este obligatorie, stimularea prin clasament este complementul ei indispensabil. Clasarea se bazează pe ideea că valoarea unui individ nu poate fi redusă la un simplu raport de la sine la sine, la un simplu tête-à-tête. Nu există valoare fără comparaţie şi fără termen de comparaţie. Clasamentul este aşadar un principiu organizatoric inconturnabil, care îl pune pe fiecare la locul său. La fel, nota urmează un mecanism de putere care face ca sancţiunea să fie interiorizată. Deci exerciţiul normalizării în instituţie se mişcă între aceste două limite, nota şi clasamentul. Iar instituţia trebuie să dea dovadă de supleţe.

Pentru aceasta, ea va trebui mai întâi să atenueze efectele negative ale procedeelor sale prea evidente, care „mănâncă" energie şi timp. *Disciplina liberală* nu va fi reductibilă nici la controlul amănunţit al comportamentelor, nici la o valorizare excesivă a aptitudinilor aleatorii ale elevului şi nici la laxism ; textul reaminteşte cu tărie că pedepsele nu sunt suprimate.

Instituţia va trebui apoi să promoveze noi ritualuri. Nici nu se pune problema ca promotorii ei să se adapteze pentru a păstra continuitatea. Este chiar recomandabil ca pe acest teren să se experimenteze formule noi.

În sfârşit, ea va trebui să îşi strângă informaţiile printr-un nou mod de comunicare, într-un discurs care nu va fi cel al legii şi al dreptului, ci va îmbrăca o formă originală, formată în parte de aspecte reglementare, în parte de consideraţii generale adresate prin poştă *membrilor personalului administrativ şi didactic din licee şi colegii*. Într-un fel, corespondentul *Scrisorii către învăţători* a lui Jules Ferry.

O instrucţiune în formă personală

Alegând scrisoarea şi adresarea personală, ministrul Léon Bourgeois recunoaşte că disciplina nouă ce trebuie instaurată în clase nu va fi niciodată copia conformă a ceea ce ar putea fi enunţat şi prevăzut : *„În materie de regulamente, spiritul contează mai mult decât litera. De aceea am crezut că nu este suficient să vă aduc la cunoştinţă textul deciziilor pe căile administrative obişnuite.* [...] *Am dorit să vă împărtăşesc chiar intenţiile care le-au inspirat.* [...] *Pentru ca reforma să reuşească, fiecare trebuie să i se alăture cu convingere şi cu toată voinţa.* [...] *De altfel nu intenţionez să impun peste tot, în mod uniform, încă din prima zi de şcoală, executarea strictă şi exactă a noului regulament disciplinar"*.

Această opţiune permite de asemenea aducerea la cunoştinţa personalului a faptului că trebuie să se raporteze la un nou orizont teoretic pentru a înţelege sensul textului. Nu la cel al dreptului, care i-ar impune o aplicare strictă, dar prea formală a principiilor reţinute, ci la orizontul mai larg şi în curs de constituire al unui nou câmp, cel pedagogic, care-şi preia instrumentele de reflecţie din istorie, din morală, din economia politică, din filozofia educaţiei mai mult decât din psihologia copilului, şi care va deveni răsadniţa consideraţiilor ulterioare.

Scrisoarea permite de altfel rememorarea faptului că şcoala este făcută pentru a învăţa, că *„elevii sunt la liceu ca să studieze"*. Obiectivul esenţial al instituţiei nu este de a interzice, de a pedepsi, de a recompensa, ci de a-şi arăta eficacitatea prin soliditatea şi coerenţa metodelor sale. *Cea mai bună metodă*, atât pentru a obliga elevii să-şi dezvolte aptitudinile şi să-şi concentreze toate forţele, cât şi pentru a obţine de la ei cele mai bune performanţe posibile, va consta deci în aplicarea suplă a

unui dispozitiv bine înţeles de către profesori şi de către elevi. Teatralizările evaluării ar fi zadarnice şi ineficace, iar manifestările ei regulate productive şi eficiente.

În sfârşit, ea are ca obiectiv să *„obţină ordinea interioară, cu alte cuvinte consimţirea elevului la o regulă recunoscută şi necesară"*. Funcţia profesorului, oricare ar fi gradul său, este să dorească *să-l înveţe să se conducă singur*. Corpul copilului nu mai trebuie marcat, ci redresat. Timpul lui trebuie să fie folosit din plin şi centrat pe sarcini utile. Forţele lui trebuie îndreptate în mod constant doar spre obiectivul de a munci. Esenţialul constă în interiorizarea regulii. *Regulamentul interior al şcolilor* e valabil şi pentru fiecare în parte. Contează doar disciplina aplicată existenţei. Aceasta presupune din partea profesorului *„o bunătate clarvăzătoare şi curajoasă, care are cu atât mai multă putere de a reprima, cu cât a făcut totul pentru a preveni"*.

Modalităţile de evaluare

Disertaţia

Piesa de bază a sistemului tradiţional de evaluare este **disertaţia**, acest *„exerciţiu care trebuie făcut într-un timp dat şi în condiţii identice pentru toţi, scopul fiind pentru fiecare nu acela de a face mai puţin rău decât concurenţii săi, ci de a face cât mai bine posibil, de a-şi demonstra resursele, acumulările, prezenţa de spirit, de a învăţa să se cunoască şi să arate tot ce poate în momentul respectiv"*. Acest extras din instrucţiunile din 1890 schiţează portretul unui campion care iese învingător dintr-o probă de înalt nivel. Disertaţia, care îşi are originea pe la sfârşitul secolului al XVII-lea, este un exerciţiu şcolar prin excelenţă, în măsura în care indică o serie de calităţi ale elevului ce ţin de domenii diferite: o capacitate de a reda nişte cunoştinţe, o virtute morală, o plăcere de a se întrece cu ceilalţi şi cu sine însăşi. Prin aceasta, disertaţia se înrudeşte cu examenul, pentru care ea este un fel de trambulină şi un teren de antrenament. Pentru elev, alcătuirea *unei disertaţii* presupune un întreg ritual: o aşteptare şi o nelinişte, pe care nu le poate potoli recapitularea lecţiilor din cursul trimestrului sau al anului. Totul este bine pus la punct, inclusiv anunţarea rezultatelor, pentru a se marca solemnitatea unui eveniment excepţional care, în consecinţă, trebuie să fie rar. Instrucţiunile din 1890 precizează că *„raţiunea însăşi a disertaţiei este de a fi folosită din timp în timp"* şi regretă *„frecvenţa lor prea mare la anumite ore"*, chiar dacă prin tradiţie ea era fixată la sfârşitul fiecărui trimestru, ca pentru a-l încununa. Aceste exerciţii se înscriu însă în alt ritm, cel al anului, într-un sistem complementar celui al sancţiunilor, şi anume acordarea recompenselor: *„Premiile şi menţiunile vor fi decernate după însumarea tuturor notelor bune obţinute de toţi elevii la toate disertaţiile, disertaţiile finale având un coeficient dublu"*[8].

În învăţământul primar disertaţiile se fac o dată pe lună în *caietul lunar*, devenit obligatoriu: *„Fiecare elev va primi un caiet special când merge prima dată la şcoală, caiet pe care trebuie să-l păstreze pe toată durata şcolarităţii. Prima temă din fiecare lună, în ordinea studiilor, se va face de către elev pe acest caiet, în clasă şi fără ajutorul nimănui, aşa încât totalitatea acestor teme să permită urmărirea seriei de exerciţii şi aprecierea progreselor făcute de elev de la an la an"*.

Prin aspectul său instituţional, disertaţia răspunde perfect finalităţilor evaluării tradiţionale evocate mai înainte. Ea a fost încadrată şi precizată prin diferite texte

8. Hotărârea din 5 iulie 1890, articolul 22.

regulamentare, ceea ce ne permite să ghicim că redactorii acestora aveau poziţii ambigue, chiar contradictorii. Pe de o parte, solemnitatea ei excesivă deranjează, iar rezultatele pe care le măsoară nu reflectă toate capacităţile elevului, ci mai ales meritul şi efortul său. „*Nu trebuie să vedem în ea*, aminteşte o circulară, *decât cel mult un simplu episod al vieţii şcolare, şi nu singurul scop al eforturilor de un trimestru*". Pe de altă parte, reducerea importanţei sale sau chiar suprimarea ei ar afecta echilibrul sistemului şi, pentru partizanii ei cei mai convinşi, chiar natura instituţiei şcolare. Rolul în acordarea premiilor, precum şi în promovarea anului nu permite deloc o transformare a modalităţilor sale, aşa cum subliniază o altă circulară: „*...în clasele, foarte puţine la număr, în care s-a pierdut din vedere caracterul obligatoriu al caietului lunar, se va dori sigur revenirea imediată la aplicarea textelor în vigoare*".

Temele, exerciţiile şi celelalte note

Alături de disertaţie, această activitate privilegiată dacă nu unică în evaluarea elevilor, mai sunt şi *temele* şi *exerciţiile*, care pot fi notate, dar care de cele mai multe ori se soldează cu aprecieri adverbiale – scrise pe marginea lor, cu cerneală roşie –, mai mult sau mai puţin scurte, mai mult sau mai puţin impregnate de comentarii moralizatoare. O circulară din 1956 stabileşte diferenţele dintre ele şi le ierarhizează:

„*Tema se deosebeşte de exerciţiu prin faptul că, dacă exerciţiul permite să se verifice pe loc dacă o lecţie a fost înţeleasă, tema permite, în plus, să se măsoare acumulările elevului şi să se controleze calităţile sale de reflecţie, de imaginaţie şi de judecată. Ea îi cere copilului un efort personal şi susţinut, o formulare adecvată, utilă formării sale – formării spiritului, precum şi formării caracterului său*".

De altfel, există şi alte ocazii pentru *a nota*: spunerea *pe de rost* a unei lecţii, a unei reguli, a unei poezii; întrebările scrise, hărţile de geografie redate din memorie, ansamblul disciplinelor putând constitui o apreciere a muncii efectuate.

Totuşi, aceste note nu au aceeaşi *valoare* şi se înscriu într-o ierarhie, vizibilă în această prezentare ordonată a materiilor de învăţământ pe care carnetul de elev o prezintă familiilor: ierarhia disciplinelor, superioritatea scrisului faţă de oral, a disertaţiei faţă de munca permanentă. Această ierarhie este pe măsura efortului intelectual şi moral care se presupune că trebuie depus de elev pentru a reuşi în ceea ce i se cere.

A gândi, a clasa

A clasa înseamnă de asemenea a repartiza elevii într-o reţea de şcoli, de cursuri, de clase, de locuri ce depind de vârstă şi de nivel. La şcoala primară, alegerea locului nu se improvizează. Dorinţa elevului de a ceda unor afinităţi elective, de a găsi, în bancă, securitatea pe care i-o dă prezenţa şi apropierea prietenului, se confruntă cu dorinţa învăţătorului de a-şi impune propria ordine.

Aici sunt permise toate variantele pentru a exprima rangul prin indicii spaţiale. Fiecare trib are regulile sale, fiecare clasă are axele sale favorite (faţă/spate; lumină/întuneric; orizontalele rândurilor; diagonalele meritelor), în funcţie de poziţia catedrei sau de motivele de deplasare a învăţătorului, în funcţie de asemenea de dispunerea spaţială ce trebuie gândită pentru a permite coabitarea sau neutralizarea varietăţii de caractere pe care hazardul le adună laolaltă: unde trebuie plasat mincinosul, naivul, agitatul, mizantropul,

perfidul, imaginativul, leneşul, neîngrijitul, uitucul...? Totul contribuie de asemenea la faptul că ordinea prestabilită nu este imuabilă. După prima disertaţie, cel care a ieşit primul îşi va schimba locul, se va aşeza lângă profesor, va merge în spate pentru a face diferite servicii sau, dimpotrivă, va apărea în plină lumină, în centru, pentru a atrage asupra lui privirile celorlalţi.

Deplasare datorată rezultatelor, dar şi deplasare pentru a fi mai bine reperat, supravegheat de profesor, observat de ceilalţi elevi. Există un aspect negativ al estimării, cel corporal, pe care instituţia nu îl mai tolerează, cel puţin oficial: loviturile, punerea la colţ, ţinutul în picioare, scoaterea pe coridor, tururile de curte, chipiurile cu urechi de măgar, dusul la director. Există însă o altă variantă, tot atât de umilitoare şi asupra căreia instituţia nu mai are nici o influenţă, care clasează si respinge victima: cuvântul care califică. Aprecierile profesorului pot dinamiza sau distruge un elev. În ciuda recomandărilor autorităţilor, care cer ca fiecare cuvânt să fie cântărit cu precizia negustorului în faţa cântarului, numele de păsări, comparaţiile cu legumele cele mai puţin apetisante sau cu cele mai urâte animale se încrucişează prin clasă, lovind câteodată de-a dreptul.

În ciuda pretenţiilor de corectitudine şi dreptate, nimic nu e inofensiv în practicile şcolare, nici măcar în cele tradiţionale.

Fără pretenţia de a fi exhaustivi în inventarierea modurilor de clasament şi pentru a termina cu un exemplu care vizează tot cuvintele, să amintim că există şi alte cuvinte, de data aceasta bine venite, care recompensează actul meritoriu. Acesta este celebrat nu numai local, dar renumele lui trebuie înscris într-o memorie mai largă şi mai oficială.

Acordarea notelor

„La disertaţii, fiecare lucrare va fi apreciată cu o notă de la 0 la 20.”[9] Acest mod de calcul e valabil în special pentru colegii şi licee, inclusiv pentru clasele elementare care le sunt ataşate. În şcoala primară tradiţională, se obişnuieşte să se pună note de la 1 la 10. Unele texte ulterioare vor căuta să îmbunătăţească această prezentare cifrată, recomandând adoptarea unor aprecieri verbale mai cuprinzătoare (*foarte bine*, *bine*, *suficient*, *insuficient*) sau chiar combinarea acestor două forme de apreciere. Simplă problemă de traducere din limbajul matematic pentru corector şi pentru cel căruia i se adresează acesta. Se poate stabili cu uşurinţă o corespondenţă între note şi aprecieri verbale, cele două forme putând coexista în mod armonios (nota cifrată este evident preferată de fiecare dată când se doreşte stabilirea unui clasament sau calcularea unei *medii*).

Criterii neclare

Textele oficiale spun însă foarte puţin despre criteriile de care trebuie să se ţină seama pentru a nota sau a aprecia. Exactitatea răspunsului, conformitatea cu modelul nu sunt singurele care intră în joc în stabilirea notei. Instrucţiunile din 1890 evocă astfel importanţa care se acordă *aprecierii eforturilor şi a rezultatelor* şi precizează, în legătură cu premiile: *„aplaudăm talentul, dar onorăm în primul rând caracterul”*. Ele insistă asupra faptului că *„premiul de excelenţă”* va fi rezervat *„elevilor care şi-au îndeplinit cel mai bine toate îndatoririle şi care merită în cel mai înalt grad stima generală”*. Hotărârea din 1964 cere să se ia în considerare

9. Hotărârea din 5 iulie 1890, articolul 21.

„munca, aptitudinile şi comportamentul general al elevului". E evident deci că se evaluează şi alte elemente în afară de simpla reuşită sau eşecul.

• Evaluăm prin scădere sau prin adunare ?

În fapte, o asemenea întrebare se traduce printr-o mulţime de manevre pentru a mări sau a micşora nota. Sunt invocate atunci două sisteme de evaluare.

Prima posibilitate: se scad puncte din nota maximă, în funcţie de numărul de erori sau de *greşeli*, ca în cazul dictării. Stabilirea unui asemenea barem de corectare poate da naştere unor scene furtunoase, cele mai celebre dintre ele fiind cele legate de certificatul de studii: două puncte pentru fiecare greşeală de gramatică, un punct pentru greşeala de ortografie, la care se adaugă punctuaţia etc., etc...

A doua posibilitate: se acordă puncte în funcţie de răspunsurile bune. Procedeul este folosit tradiţional în corectarea operaţiilor: două puncte pentru rezolvarea unei adunări, trei pentru cea a unei scăderi, cinci puncte pentru rezolvarea unei probleme. Aplicarea acestor procedee este comodă şi poate părea *obiectivă* şi *dreaptă*. Numai că puterea discreţionară a profesorului constă în alegerea exerciţiului şi în absolutizarea baremului, care nu se aplică exclusiv performanţelor elevului. A nota înseamnă şi a te nota. Pentru a *ridica* media clasei – aspect care se adresează mai ales părinţilor – e necesar ca importanţa notei să fie cât mai bine gândită. Prin urmare, unii vor acorda, de exemplu, mai multe puncte pentru efectuarea operaţiilor, care de obicei sunt mai uşor de făcut, decât rezolvării problemelor, în cazul cărora rezultatele adesea mediocre scad faimoasa medie. Alţii, din aceleaşi motive, le vor permite leneşilor să ajungă plutonul, compensând punctele pierdute la aritmetică sau la redactare prin punctele câştigate *la morală* sau *la recitare*. Pentru a modera toate particularismele, stratagemele sau partea de subiectivitate incontrolabilă, au fost propuse progresiv două procedee de „echilibrare" a criteriilor de acordare a notei.

• Evaluarea în clasă şi în şcoală

În interiorul clasei, s-a preconizat multiplicarea ocaziilor de evaluare şi de notare, cu scopul de a obţine o *notă medie*. Prin această practică sunt vizate efectele unor subiecte prost adaptate, riscurile unor eşecuri *accidentale* datorate unei pase proaste sau unei boli la sfârşit de trimestru, preferinţele profesorilor pentru unii elevi sau neglijenţa faţă de alţii mai delăsători.

În cadrul şcolii, profesorii sunt invitaţi să stabilească împreună exerciţiile de evaluare, criteriile şi valoarea notării.

Hotărârea din 1890 precizează: *„Mediile trimestriale nu vor fi definitive decât după o şedinţă în care profesorii care lucrează cu aceeaşi elevi îşi vor împărtăşi impresiile"*. La fel, prin armonizarea cerinţelor privind disertaţia la clasele de acelaşi nivel, circulara din 1962 care priveşte CM2 încearcă să liniştească elevul asupra sorţii care îl aşteaptă, punându-i sub supraveghere pe toţi profesorii.

Totuşi, oricâte măsuri de precauţie s-ar lua, nu există procedee, mai ales în timpul examenelor, pentru înlăturarea totală a ambiguităţilor acestui tip de evaluare.

Actul este bivalent şi cu două faţete. Să evaluezi cu 5 puncte din 10 posibile o naraţiune înseamnă să evaluezi în acelaşi timp forma şi conţinutul, necunoaşterea ortografiei, morfologiei sau sintaxei şi sensibilitatea copilului sau, în cazul disertaţiei, gradul de aderare a celui care a redactat-o la formele canonice ale genului. Demonstraţia este valabilă, după cum se ştie, şi pentru lucrările de matematică. Există aşadar o parte calitativă, care nu poate fi apreciată

şi ale cărei chei le are doar corectorul, acesta traducându-le printr-un adverb (*bine*, *mediocru*) şi prin comentarii mai mult sau mai puţin nuanţate, scrise cu cerneală roşie.

Această apreciere este primită de către elev ca un produs al muncii sale şi ca o măsură a străduinţei sale, la care se adaugă o parte de mister, faptul de a fi reuşit să satisfacă aşteptările profesorului.

Prin urmare, evaluarea tradiţională este o judecată de conformitate, în armonie perfectă cu finalităţile sale.

Instituţia eliberează diplome

În sistemul evaluării tradiţionale, rolul examenului nu este doar de a sancţiona, ci şi de a rezuma perioada şcolarităţii pe care, la rândul lui, o pune în lumină. Astfel, eliberarea diplomei de către o instanţă exterioară certifică autenticitatea clasamentelor stabilite în interiorul instituţiilor şcolare.

Dar, în timp ce clasamentul, mai ales în şcoala primară, permite o nuanţare a ceea ce manualele de pedagogie denumesc eufemistic *randamentul intelectual*, prin multiplicarea ocaziilor de a nota, prin adunarea, uşor naivă, a notei de la gramatică cu cea de la morală şi cu cea de la desen, examenul, care sancţionează un ciclu de studii, nu recunoaşte decât adevărul brutal al cifrelor. În ziua rezultatelor, ca prin farmec, transmutaţia meritelor este legitimată: plumbul se transformă în medalie de aur. Astfel, diploma pune în evidenţă linia care îi separă pe cei care posedă un titlu, care dispun de dreptul de a fi recunoscuţi în cea mai bună dintre lumi, de cei care, abandonaţi de sistem, eşuează pentru totdeauna.

Raportul lui Lesourne se ridică împotriva acestei duble funcţii a diplomei – de indicator al cunoştinţelor şi de simbol al reuşitei: „*Diploma nu ar trebui niciodată să fie mai importantă decât realitatea performanţelor constatate, deoarece avantajele care îi sunt asociate frecvent sunt adesea în detrimentul celor pe care sistemul educativ i-a eliminat şi care foarte rar mai au dreptul la a doua şansă*"[10]. Aşa cum subliniază cu hotărâre raportul făcut de Collège de France, „*Una dintre tarele cele mai grave ale sistemului birocratic francez constă în faptul că un incapabil cu rezultate şcolare bune şi un competent cu rezultate şcolare proaste sunt despărţiţi pe viaţă, aşa cum erau odinioară nobilul şi plebeul*"[11]. De altfel se ştie că diplomele, inclusiv şi mai ales cele prestigioase, datorează foarte mult capitalului cultural dobândit în prealabil, dar pe care şcoala şi-l asumă fără nici o reţinere.

Reproducerea socială şi recunoaşterea meritelor

Sistemul şcolar funcţionează aşadar cel mai bine după modelul unei justiţii distributive: fiecare este răsplătit în funcţie de reuşitele sale, a căror măsură este dată de titlurile dobândite.

Evident că această ierarhie statistică şi statică nu spune nimic despre excepţii şi nici despre destinul final al aleşilor într-o realitate economică şi socială complexă. Ceea ce e important pentru un absolvent de politehnică nu are nici aceeaşi valoare şi nici măcar aceeaşi concluzie pentru un titular de BEP.

Există, de asemenea, şi absolvenţi cu rezultate constant prestigioase care nu ocupă locul de muncă promis sau visat, precum şi directori generali în firme

10. J. Lesourne, *Education et société demain*, raport către Ministrul Educaţiei Naţionale R. Monory, 1987.
11. Collège de France, *L'Enseignement de l'avenir*, raport, 1986.

înfloritoare care au început ca vânzători în băcănia familiei.

Totuşi, şcoala a jucat un rol aparte atât în modul de transmitere a puterii, cât şi în modul de reproducere socială. Ea şi-a afirmat propriul sistem de garantare, impunând criteriul de selecţie a cunoştinţelor livreşti şi abstracte, împotriva pretenţiilor de experienţă, împotriva virtuţilor ucenicieí în atelier, împotriva educaţiei în direcţia bunelor maniere. Vom vedea, atunci când vom vorbi despre certificatul de studii, că această înlocuire nu s-a făcut împotriva voinţei familiilor, ci cu consimţământul lor. Ea a înlocuit deci preferinţa, clientelismul, intriga, cu meritul individual, iar simpla frecventare a unor instituţii de supraveghere, cu sancţiunea arbitrară a diplomei. Neţinând cont de privilegiul apartenenţei la o familie „bună", şcoala a încercat să-i ajute pe elevii cei mai buni, cei mai *înzestraţi*, cei mai muncitori, cei mai puţin detaşaţi, să treacă peste acest privilegiu.

Diplomele în evaluarea tradiţională

Logica sistemului tradiţional de evaluare a dus la acceptarea unei corelări între reuşita şcolară şi legitimitatea şcolară. Prin acordarea unui loc din ce în ce mai important valorii examenului, certificatul de competenţă a fost înlocuit treptat cu măsurarea capacităţilor. Diploma se află deci în centrul sistemului tradiţional de evaluare. În timp ce criteriile de clasificare a altor practici (să faci cercuri în apă, să găteşti) sunt multiple, nuanţate, ierarhizate, valorizate inegal, strâns legate de apartenenţa socială a adepţilor lor, puse în discuţie din cauza caracterului lor arbitrar prin lupta dintre ortodocşi şi eretici, dintre tradiţionali şi novatori, supuse legilor pieţei sau vigilenţei unor guru, criteriile şcolare de clasificare depind de proceduri codificate, care se vor imparţiale şi deci universale, garantând adevărul general valabil al rezultatelor, aici, acum şi pentru totdeauna. În cadrul unei competiţii iniţiatice, candidatul se va îndepărta de spaţiul bine cunoscut al uceniciei sale, va părăsi pădurea pentru oraş şi se va găsi în faţa unei *probe* unde va trebui să îşi arate puterile, cu singura garanţie că totul se va desfăşura *corect*. Acest tip de logică de clasament, înlocuindu-le pe cele bazate pe vârstă şi generaţie, va fi cu atât mai marcat, cu cât va răspunde, în cadrul concursurilor sau al examenelor, unui *numerus clausus*, unei nevoi de a selecta elitele.

Un model contestat

Acest mod tradiţional de selecţie va fi contestat de îndată ce obiectivele pe care le propune în privinţa formării vor tinde, pentru a ţine pasul cu dinamica economică şi socială contemporană, să pară că rezultă din voinţa de a mări nivelul şcolar al maselor, de a diversifica filierele, de a recunoaşte *o pluralitate de forme de excelenţă*, ca să reluăm o formulă din raportul făcut de Collège de France[12]. Aşadar evaluarea tradiţională nu este decât o unealtă depăşită, în măsura în care schimbarea de orientare a obiectivelor formării ridică un semn de întrebare în privinţa posibilităţii însăşi de a continua evaluarea imparţială a calităţilor individuale.

Evaluarea tradiţională presupune, prin definiţie, o lume închisă, o monedă stabilă, un orizont limitat de linia albastră a munţilor. Ea este obligată să stabilească o corespondenţă între un număr restrâns de filiere şi nişte moduri de viaţă, nişte valori de referinţă care sunt valabile şi dincoace, şi dincolo de lumea şcolară. Menţinerea omogenităţii corpului social care o frecventează şi care sfârşeşte prin a-i accepta

12. Collège de France, *op.cit.*

regulile cere acest preţ. Aceasta chiar dacă dreptatea se transformă în nedreptate, iar echitatea în inegalitate, deoarece pe parcursul vieţii profesionale, valoarea diplomei înlocuieşte indicatorul modest al cunoştinţelor dobândite în timpul şcolarităţii şi al capacităţilor de muncă limitate la reproducerea lor conformă.

Tradiţia este contestată cel mai mult în numele eficacităţii economice, care n-a fost niciodată obiectivul declarat al selecţiei pe baza diplomei. Diploma nu se mulţumeşte să certifice capacităţile şcolare, să valorizeze veniturile sociale, ea îi şi distribuie pe cei care o obţin în funcţie de diferitele ierarhii ale locurilor de muncă. Este bine cunoscut exemplul desemnării membrilor de conducere în marile întreprinderi, aleşi din rezerva de înalţi funcţionari, care au urmat toţi aceleaşi filiere nobile şi cursurile universităţilor cu renume. Pe lângă acest exemplu al „nobleţei de stat"[13], l-am putea invoca şi pe cel al profesorilor care, pentru a beneficia de o nouă grilă indicială, au trebuit să fie recrutaţi pe baza diplomei de licenţă şi nu, ca înainte, când erau învăţători, pe baza unui concurs susţinut după obţinerea diplomei de bacalaureat. Diploma, locul de muncă şi salariul urmează deci linia modelului dominant al evaluării tradiţionale. Acest aspect este de altfel în relaţie directă cu o organizare foarte sofisticată a şcolarităţii, compartimentată în discipline şi paliere de perfecţionare succesive (lectura la 6 ani, scrisul la 12 ani, limbile şi matematica la 16 ani...), împărţită pe niveluri de formare la care predau profesori cu statute şi parcursuri diferite, favorizând o cursă pentru excelenţă pentru a obţine diplome cu o valoare din ce în ce mai mare.

13. P. Bourdieu, *La Noblesse d'État*, Éditions de Minuit, 1989.

Funcţiile diplomelor

Ca să rezumăm, adoptând punctul de vedere al evaluării tradiţionale, putem spune că diplomele exercită o funcţie complexă în interiorul acestui sistem:

- certifică faptul că elevul a terminat cu succes o anumită etapă de formare;
- permit accesul la o altă etapă de formare (superioară);
- condiţionează accesul la posturi pe piaţa locurilor de muncă;
- conferă un statut social şi regularizează mobilitatea socială.

Eliberarea diplomelor este aşadar reglementată cu mare grijă, deoarece ele incarnează principiile de dreptate şi echitate în faţa instrucţiei care stau la baza sistemului educativ.

Piesele de bază ale celor două sisteme de învăţământ care au coexistat mult timp în Franţa, bacalaureatul şi certificatul de studii primare elementare, vor fi analizate cu titlul de exemple revelatoare pentru aceste principii fondatoare.

Bacalaureatul

Bacul dă naştere uneia dintre acele *„pasiuni franceze"*, pentru a relua o formulă a lui Théodore Zeldin, de care e greu să te vindeci. Şi aceasta nu numai pentru că el alimentează, de la Napoleon încoace, o dezbatere care depăşeşte cu mult publicul format din examinatori, candidaţi şi apropiaţii lor, dar şi pentru că în interiorul sistemului şcolar, caracterul său *intangibil* blochează, se spune, orice veleitate de reformă profundă, o altă pasiune care ne marchează. Dacă rezultatele sale sunt proaste, imediat se relansează nevoia de reformă. Dacă „recolta" lui e excelentă, se mizează iarăşi pe proiectul atât de aşteptat.

În 1968, în timpul evenimentelor care au zguduit universitatea, au apărut două cărţi cu concepţii contradictorii. Prima, favorabilă bacului, era redactată de un preşedinte al unei asociaţii de elevi, Jean Cornec; cea de a doua, critică, era scrisă de un inspector general, Jean Capelle. Bacalaureatul care încununează sistemul de învăţământ secundar îşi găsea astfel un apărător şi un adversar din rânduri neaşteptate.

Deja între 1808 şi 1925, dată la care se desăvârşeşte unitatea sistemului de învăţământ secundar, bacalaureatul a fost obiectul unor dispute neîncetate care se oglindeau în adaptările şi readaptările felului în care el trebuia să fie susţinut. Fiecare regim instituţional, fiecare bloc politic dorea să-şi pună amprenta pe problemele pe care le considera arzătoare sau decisive. În opoziţie cu acest front agitat, numărul candidaţilor rămânea de o mare stabilitate, iar originea lor socială identică. Reluând cercetările lui Antoine Prost, Eugène Weber arată că mişcarea, care modifică regulile jocului şcolar, este provocată de alţi factori decât cei interni; astfel, în anii '30, *„prelungirea şcolarităţii obligatorii care era o formă de a elimina parţial şomajul* şi *suprimarea drepturilor de înscriere în învăţământul secundar* au sporit *într-un mod spectaculos frecventarea liceelor publice (86 000 de băieţi şi 33 000 de fete în 1931, 140 000 şi 60 000 în 1959).* În acelaşi timp, *posibilităţile de a găsi un loc de muncă scădeau considerabil*"[14]. În 1936, 6,7% de indivizi aparţinând aceleiaşi generaţii frecventau învăţământul secundar. În aceeaşi ordine de idei, succesul mult trâmbiţat la examenele de bacalaureat din ultimul timp i se datorează deschiderii a din ce în ce mai multe colegii pentru elevii cursului mediu, produsă în anii '80, ca mijloc de a rezolva *criza*.

Felul probelor

De la proba orală, de la un simplu comentariu de text în faţa unei comisii care putea examina simultan opt candidaţi în 1810, numărul probelor şi disciplinelor, precum şi modurile de examinare la bacalaureat s-au modificat progresiv. În 1840 s-a introdus proba scrisă la latină. Bacalaureatul în ştiinţe a fost creat în 1852. O restructurare a şcolarităţii a fost schiţată în jurul limbilor clasice, greaca şi latina, care au început să beneficieze de un număr sporit de ore la profilul clasic, fiind totodată eliminate din *învăţământul special.* Acest lucru a dus la crearea profilului modern înainte ca învăţământul secundar să fie unificat. Importanţa limbilor vii, a ştiinţelor, a istoriei a reaprins numeroase dispute între tradiţionalişti şi modernişti, deoarece acestea impuneau, pentru a putea fi luate în considerare, reforme de structură şi, în afara discursurilor asupra finalităţilor diferitelor tipuri de învăţământ, implicau şi diferenţe în privinţa recrutării şi a perspectivelor. În 1902 şi apoi în 1925 s-a schiţat un tip de bacalaureat, cu secţiunile latină-greacă (A), latină-limbi (B), latină-ştiinţe (C şi D), a cărui formă s-a menţinut aproape neschimbată până de curând.

O funcţie controversată

Théodore Zeldin judecă cu severitate funcţia pe care ar avea-o bacalaureatul: *„Dacă el ar fi într-adevăr încununarea supremă a sistemului de învăţământ secundar, atunci nu putem decât să tragem concluzia că acest sistem este un eşec, deoarece numai o mică parte din cei care intră reuşesc să obţină diploma finală*"[15]. Această judecată

14. E. Weber, *La France des années '30*, Fayard, 1995.

15. Zeldin, „Orgueil et intelligence", *Histoire des passions françaises*, 2, Éditions Recherches, 1978.

ar putea fi atenuată de evoluţiile recente, dar pentru perioada 1850-1950 ea arată funcţiile multiple şi complexe pe care le avea examenul de bacalaureat în percepţia sistemului tradiţional de evaluare: atestarea unei etape de formare şi accesul la următoarea, eliberarea unei diplome care conferea un statut social, regularizarea lentă a mobilităţii sociale, pregătirea pentru diviziunea muncii. La toate acestea ar trebui adăugată precauţia extremă sau chiar refuzul de a-şi examina propriul mod de funcţionare. Sistemul tradiţional de evaluare se caracterizează printr-o redusă investiţie strategică în vederea ameliorării eficacităţii sale. Controlul pe care îl exercita asupra lui însuşi era de esenţă calitativă, în lipsa unor mijloace de informare. E adevărat însă că nici nu avea nevoie de aşa ceva pentru a se perpetua şi pentru a rămâne fidel obiectivelor sale. Valoarea foarte mare acordată bacalaureatului provine din faptul că acesta apreciază elevul fără a aprecia sistemul şcolar, şi nici măcar sistemul cultural (aici incluzându-se şi examenele).

Certificatul de studii

O cerere a societăţii

„Ideea unui certificat de studii care să ateste că un elev, la terminarea şcolii primare, posedă într-un grad suficient totalitatea cunoştinţelor care se pot dobândi”[16] s-a impus treptat ca o cerere socială mai mult decât ca un rezultat al deciziilor administrative care au legiferat o stare de fapt, uniformizând procedurile sale pe întreg teritoriul ţării. Şi aceasta pentru că, acolo unde era bine organizat, acest examen se bucura de succes în rândul familiilor, al candidaţilor şi al profesorilor.

În cartea sa *Sfârşitul regionalismelor*[17], Eugène Weber a arătat că şcolarizarea a fost un factor de schimbare în Franţa secolului al XIX-lea, atunci când *„frecventarea şcolii a dobândit un sens datorită schimbării valorilor şi a percepţiilor”*. Conform raportului unui inspector general din Gironde, din 1864, *„chiar marea masă începe să înţeleagă că instrucţia este un lucru util pentru toţi. Locuitorii satelor ştiu acum că cititul, scrisul şi socotitul sunt mijloace de a avansa pe scara socială”*. Ei aveau nevoie, scrie Weber, de *„o experienţă personală pentru a se convinge de utilitatea instrucţiei”*. Şi au avut-o prin migrarea de la ţară la oraş, spaţiu unde stăpânirea scrisului şi a operaţiilor simple permitea să se obţină un beneficiu de la acest exod. Alţii, chiar dacă nu au plecat din sat, s-au emancipat autoeducându-se: confruntaţi cu necesitatea de a nota, ei au inventat o mulţime de sisteme de semne care se apropiau de scriere. Circulara din 1866 asupra certificatului de studii îl făcea accesibil şi adulţilor şi contribuia, de fapt, la recunoaşterea acestei munci subterane. O altă lege, de data aceasta militară, din 1872, contribuia la favorizarea şcolarizării, cerându-i recrutului un nivel real de instrucţie. Ea stabilea că livretul fiecărui militar va purta menţiunea instrucţiei pe care acesta a dobândit-o şi că analfabeţii ar putea fi obligaţi să facă un an de armată în plus. Prin practica tragerii la sorţ şi prin interzicerea înlocuirilor, constrângerea devenea puternică. Autorităţile şcolare nici nu mai trebuiau să explice avantajele unei şcolarităţi duse la bun sfârşit. Totuşi, spune Weber, în Isère *„s-a pus un afiş în fiecare sală de clasă şi li s-a cerut învăţătorilor să-l citească şi să-l discute din 15 în 15 zile”*. În sfârşit, obţinerea unui certificat permitea accesul la un loc de muncă. Roger Thabault şi-a încheiat capitolul dedicat *„plecării tinerilor”* cu această idee.

16. Buisson, articolul „Certificat d'études”, *op.cit.*

17. E. Weber, *La Fin des terroirs*, Fayards, 1983.

Scris şi oral: alcătuirea probelor de examen

Probele au fost puse în concordanţă cu programa şcolară şi au fost diferenţiate cu grijă. „*Probele scrise*, scrie Felix Pecaut, *sunt considerate partea principală a examenului.* [...] *Deoarece ele acordă candidatului timpul de a se reculege, de a-şi recăpăta toată libertatea spiritului, ele îi permit să pună în lumină nu numai cunoştinţele sale în privinţa unui anumit punct, ci şi cultura lui generală şi toate calităţile sale intelectuale: stil, plan, etapele dezvoltării, introducere în materie şi concluzii, rezumate intermediare şi rezumat final, care sunt indici ai unor bune sau proaste capacităţi mentale, ai preciziei sau ai confuziei, ai ordinii în idei, pe scurt ai ansamblului educaţiei.*"[18]

Aceste probe scrise constau într-o dictare şi una sau două probleme de aritmetică. Unele departamente au adăugat o redactare sau o mică lucrare personală pe un subiect de istorie, morală sau cunoştinţe generale. În alte părţi, redactarea înlocuia dictarea ca probă de ortografie. Méthivier, redactorul articolului „Certificat", pleda pentru această soluţie, deoarece, „*din cauza importanţei aproape exclusive acordate ortografiei, se poate ajunge la bizara posibilitate ca Madame de Sévigné sau Lamartine, fără a mai cita alte nume, să nu fi putut obţine certificatul de studii*", ceea ce ar fi fost un paradox pentru autorii de dictări: „*Această predominanţă a ortografiei ni se pare o deviere de la drumul pe care trebuie să înainteze învăţământul primar*".

Au apărut şi alte critici, încă de la constituirea probelor de examen, critici care condamnau importanţa acordată gramaticii. Un raport al lui Créard, responsabil cu învăţământul primar în regiunea Seine, privea cu regret media prea mare a notelor la această disciplină: „...*în timp ce calculele şi redactarea ocupă un loc secund, de unde şi concluzia că învăţătorii trebuie să acorde mai multă atenţie materiilor mai dificile şi mai puţin cunoscute, chiar dacă sunt cele mai necesare*".

În ceea ce priveşte proba orală, „*scopul ei*, scrie Félix Pécaut, *este să aducă un supliment indispensabil de informaţii; ea oferă şi elemente de apreciere care îi sunt caracteristice. Mai mult, ea serveşte mai bine decât compunerile scrise la măsurarea cantităţii de cunoştinţe, deoarece are ca obiect domenii diferite, iar examinatorul poate multiplica şi varia întrebările; oferind candidatului ocazia de a vorbi, ea permite să se aprecieze în ce măsură acesta dă dovadă de promptitudine şi de precizie în concepţii, de coerenţă în idei*".

Aceste metode de examinare s-au modificat progresiv, ajungând până la suprimarea certificatului de studii. În 1923, obţinerea diplomei sportive era obligatorie pentru prezentarea la probele ulterioare. Deosebirea între scris şi oral a fost eliminată: examenul avea o singură serie de probe; la ştiinţe, istorie şi geografie au început să se susţină probe scrise; desenul a înlocuit croitoria şi a fost generalizat pentru ambele sexe; s-au introdus muzica – vocală sau instrumentală (interpretarea unor bucăţi simple) – şi recitatul. Notarea a suferit o serie de schimbări, iar istoria şi geografia, cărora li se acorda altădată o importanţă capitală, au fost declasate în favoarea ştiinţelor exacte, mai ales după 1954, „*din cauza exigenţelor vieţii moderne, nevoilor naţiunii, evoluţiei cunoştinţelor şi caracterului epocii noastre*".

18. Buisson, articolul „Examen", *op.cit.*

O pierdere progresivă a interesului

Instituţia certificatului, atât de lăudată astăzi, nu prezenta însă numai avantaje. Atât candidaţii, cât şi profesorii lor, întâmpinau numeroase inconveniente. Visurile lor îi făceau să se împartă între diferitele finalităţi care le erau atribuite: „...*formarea spiritului şi a inimii, dobândirea anumitor cunoştinţe indispensabile, obţinerea unei diplome... Oricum ar fi, bun sau rău, certificatul de studii există şi, după cum se vede, n-are de gând să dispară. Pe bună dreptate sau nu, învăţătorul e departe de a-l considera o formalitate neglijabilă. În afară de faptul că el crede în eficacitatea pedagogică a acestei ultime recompense, ştie că publicul îl va judeca în funcţie de rezultatele examenului*"[19]. Criticile erau deci numeroase. Ele aveau ca obiect pregătirea examenului, care ducea la unele abuzuri: intensitatea recapitulărilor, prezentarea candidaţilor care era sigur că vor fi admişi.

Au apărut apoi şi alte critici. Inspirate de *mişcarea Freinet* sau de *adepţii Şcolii noi*, ele vizau în primul rând principiul examenului, selecţia pe care acesta o opera. „*În culmea gloriei sale, 1964-1965*, notează Baudelot şi Establet, *examenul este picat de mai mult de jumătate (54%) dintr-o generaţie de elevi.*"[20] Dacă citim subiectele (*cf.* Document 3), examenul pare greu de trecut fără o pregătire susţinută.

19. E. Perochon (învăţător, autor de manuale, premiul Goncourt), *L'Instituteur*, Hachette, 1927.
20. Baudelot şi Establet, *op.cit.*

DOCUMENT 3

CERTIFICAT DE STUDII: SUBIECTELE DIN 1963

• Istorie şi geografie

Istorie:

1. Prima cruciadă: când şi de cine a fost iniţiată? Cum a fost organizată? Care a fost rezultatul său imediat? (2 p.)
2. A doua cruciadă: cine a organizat-o? La ce dată? Cum s-a terminat? (1,5 p.)
3. Citaţi trei zei sau zeiţe din mitologia greacă. (1,5 p.)

Geografie:

1. Desenaţi o hartă a Africii. Indicaţi pe ea ecuatorul, cele două tropice, patru fluvii importante, două vârfuri de munţi şi un lac; scrieţi numele lor foarte citeţ. (3 p.)
2. Citaţi două canale artificiale accesibile marilor vapoare: precizaţi în ce ţară se găseşte fiecare şi ce mări sau oceane leagă. (2 p.)

• Calcul mental

1. Plătesc un produs de 19,50 franci cu o bancnotă de 50 de franci. Ce rest mi se va da?
2. O grădină dreptunghiulară are o suprafaţă de 3 ari. Lungimea ei este de 20 m. Care este lăţimea?
3. Un automobilist a parcurs 4 km în 6 min. Care este viteza lui medie?
4. Care este valoarea a 200 de timbre a 0,25 franci fiecare?
5. Câte sticle de 75 cl se pot umple cu o canistră de 24 l?

CAPITOLUL 2

EVALUAREA PROFESORILOR



Sistemul educativ francez tradiţional era organizat în ordine, *diferite în funcţie de nivelul şi tipul de învăţământ (şcoală, liceu), de recrutarea, formarea şi de* cultura *(istorie, valori, practici) membrilor lor. În această organizare, fiecare categorie avea propriul dispozitiv de evaluare, cu personalul şi metodele sale.*

Înscrierea în învăţământul primar

Într-o circulară din 1881, Jules Ferry indica noua funcţie atribuită şcolii primare: *„Astfel, deoarece va începe mai devreme şi se va termina mai târziu, învăţământul primar nu va mai fi de acum înainte un accident de scurtă durată în viaţa omului care munceşte; el va constitui o adevărată educaţie. Preluând copilul de la o vârstă foarte fragedă* [...], *el îi va impune datoria de a-l urma până la intrarea în viaţa practică"*. Se încheia astfel, în opinia sa, vremea când *„se căutau garanţii împotriva oricărei extensii excesive a învăţământului"* şi se instaura astfel o nouă împărţire, delimitată de o parte de grădiniţă şi de alta de şcolile gimnaziale sau de *„cursurile complementare"* de pe lângă şcolile elementare, precum şi de şcolile de ucenici: un subsistem închis, închis în sine însuşi, la adăpost de regulamente, dotat cu o structură proprie de formare: şcolile normale de învăţători şi de învăţătoare şi şcolile normale superioare. *„Nici vorbă aşadar ca el să devină un vestibul al învăţământului secundar."*[1] De aici rezultă programele sale; continuitatea concepţiilor pedagogice; recrutarea profesorilor din pepiniera proprie şi pregătirea examenelor; oferta unui învăţământ general de scurtă durată, cu o finalitate practică evidentă; un statut administrativ unic (un serviciu public departamental care folosea sediile municipale în care predau funcţionari ai statului) şi o organizare piramidală.

Examinarea capacităţilor

Începând cu ordonanţa din 1816 s-a instituit un control al competenţei profesorilor. Brevetul confirma două constatări, materializate într-un certificat de capacitate care arăta că aspirantul are cunoştinţe din materiile unei programe stabilite (*cititul*, *scrisul*, *socotitul*) şi într-un certificat de aptitudini (o *bună conduită religioasă şi morală*, la care se adăuga o nuanţă profesională: *cunoştinţe suficiente pentru a putea preda*). Legea Guizot a redus cele trei niveluri de învăţământ la două (elementar şi

1. A. Prost, *Histoire de la vie privée*, Le Seuil, t. 5, 1987.

superior). Legea din 1881 va menţine certificatul de studii elementare ca titlu de capacitate de instrucţie, dar îl va dubla cu un nou titlu, special şi exclusiv profesional, *certificatul de aptitudine pedagogică (CAP)*. Importanţa acestei noi diplome este justificată de A. Vaillant, un director de şcoală normală, în cartea sa *Noul ghid pentru certificatul de aptitudine pedagogică*: „*Când aspiri să devii profesor, nu e totul să ai cunoştinţe, trebuie în plus să arăţi că ştii să le transmiţi prin cele mai bune procedee, prin metodele cele mai raţionale*"[2].

Aceste titluri de capacitate (certificat de studii elementare, superioare, diferite certificate de aptitudini profesionale, certificate speciale pentru cursurile *accesorii*: limbi, lucru manual, desen, muzică, gimnastică, croitorie, exerciţii militare) vor fi obligatorii pentru întregul învăţământ primar public şi privat începând din 1886.

Criteriile de înscriere: selecţia candidaţilor

În forma sa tradiţională, sistemul educativ se bazează pe o construcţie în care relaţiile dintre criteriile de selecţie şi obiectivele formării iniţiale se determină reciproc pentru a-şi întări efectele.

Concursul

La începerea şcolii sunt selecţionaţi, pe baza unui examen, cei mai buni elevi, în funcţie de nevoia de personal. În această evaluare a potenţialităţilor se examinează în primul rând cunoştinţele de bază, se verifică stăpânirea scrisului şi însuşirea cunoştinţelor (compunerea franceză, ortografia, rezolvarea problemelor). În aceeaşi logică, încă de la începutul carierei sale la şcoala normală, studiile îi inculcă învăţătorului o morală profesională strâns legată de învăţarea unei anumite morale a cunoaşterii. Acest aspect subliniază locul aparte acordat cunoaşterii academice, apropriată unui anumit tip de învăţământ şi funcţiei specifice care îi era atribuită în răspândirea modelului cultural.

Măsurarea aptitudinilor sau a formaţiei ?

Spre deosebire de învăţământul secundar, care valorizează caracterul gratuit al culturii, învăţământul primar îşi găseşte legitimitatea culturală într-o folosire utilitară a culturii. Totul este aici pedagogie, pentru că totul este ştiinţă aplicată şi utilă. Astfel, atunci când, în 1925, candidaţii la brevetul elementar şi la concursul de admitere în şcoala normală din Pas-de-Calais (majoritatea având 15 ani şi fiind formaţi la şcoala normală primară), au citit subiectul la franceză: „*«Trebuie să ne ajutăm, aceasta este legea naturii», iată morala pe care ne-o propune La Fontaine în fabula* Măgarul şi câinele. *În schimb, fabula* Ciocârlia, puii ei şi stăpânul câmpului *ne propune o cu totul altă morală: «Nu aştepta nimic decât de la tine. Iată un proverb bine cunoscut»*", ei ştiu că la întrebarea: „*Ce reflecţii vă inspiră aceste două morale ?*" nu vor trebui să trateze un subiect de literatură despre raporturile natură/cultură la La Fontaine, ci să opteze, făcând un expozeu despre meritele şi limitele celor două atitudini, pentru virtutea solidarităţii în detrimentul culturii populare, virtute pe care va fi necesar de altfel să o pună în practică atât în activitatea de predare, cât şi în viaţă. Un asemenea subiect ar putea fi analizat, desigur, în lumina tradiţiei, care întreţine confuzia dintre

2. A. Vaillant, *Nouveau guide au Certificat d'aptitude pédagogique*, Librairie Delaplane, ediţia a 8-a, 1899.

examenul de admitere şi examenul final, aşa încât candidatul este interogat încă de la intrare în legătură cu unele cunoştinţe pe care se presupune că ar fi trebuit să le dobândească în timpul formării sale, fără să se aibă în vedere faptul că metodele acestei tradiţii de selectare nu sunt adaptate etapelor formării.

Nevoia unui savoir-être

În fiecare etapă a procesului de integrare (înaintea procesului, în timpul lui şi după aceea), evaluarea cunoştinţelor, obiectivele formării, dobândirea unor abilităţi răspund aceleiaşi exigenţe ale instituţiei de a urmări desăvârşirea unor *savoir-être* şi a unor bune obiceiuri. Prin urmare, redactarea unei asemenea disertaţii, în conformitate cu criteriile prestabilite, presupune faptul că integrarea în învăţământul primar a reuşit. Din această perspectivă, tipurile de subiecte răspund unui dozaj caracterizat prin faptul că trimiterile la literatură sunt de fapt o introducere la un discurs care se îndepărtează de sursa de referinţă, iar exemplul şi statura marilor autori reprezintă o garanţie pentru o hotărâre şi, chiar mai mult, pentru o atitudine, care conturează un viitor profesor ce dispune de cunoştinţe culturale puse exclusiv în slujba unei practici culturale, modestă ca pretenţii (colectare, clasificare, producere la nivel local), dar fundamentală în spiritul republican al recuceririi teritoriilor[3].

Aşa cum scrie şi Francine Muel-Dreyfus, *„Dacă la sfârşitul secolului al XIX-lea una dintre funcţiile şcolii primare era să dea poporului mai curând respectul pentru cultură decât cultura în sine aşa cum o definea clasa dominantă, adică recunoscută social şi eficientă, atunci inculcarea limitelor trebuia să ocupe un loc central în formarea învăţătorilor, şi dacă ruptura simbolică dintre ciclul primar şi cel secundar este reafirmată periodic, atunci ruptura practică dintre ciclurile de învăţământ este reală"*[4].

Ruptura din anii '40

Va trebui ca „zăvorul" bacalaureatului să cadă (în 1940) – şi acest proces nu se va desfăşura fără dificultăţi (vezi respingerea proiectului lui Jean Zay în 1937) –, pentru ca învăţătorii să poată trece de la un ciclu la altul, în timp ce brevetul superior nu permitea pregătirea unei licenţe în învăţământ. În învăţământul tradiţional selecţia era aşadar dublu restrictivă, limitată, pe de o parte, de numărul de locuri şi, pe de altă parte, de grija de a alege şi de a desemna cu atenţie, chiar înaintea concursului, candidatul corespunzător. Acest tip de procedură, care urmează modelul clerical, nu putea duce decât la întărirea impresiei de *„mediu sociologic închis"*[5] pe care o dă învăţământul primar.

Învăţătorul ideal

Pedanteria (ostentaţia, cuvintele pretenţioase, formulele facile) şi lipsa de ţinută sunt defectele majore care autorizează, în perspectiva obţinerii CAP, realizarea unui model al învăţătorului ideal: un om cumpătat, modelat de o *„educaţie dată fie în şcolile normale, fie în instituţiile unde se pregăteşte brevetul [...], şcoli unde este învăţat să fie în acelaşi timp modest şi demn şi, cum spunea un ministru al*

3. În legătură cu acest subiect, a se vedea: P. Lapie, „La mission scientifique de l'instituteur", *L'École et les écoliers*, Alcan, 1923.

4. F. Muel-Dreyfus, *Le Métier d'éducateur*, Éditions de Minuit, 1983.
5. Prost, *op.cit.*

instrucţiei publice, să-şi privească cu mândrie funcţiile şi cu modestie persoana”[6].

În general, concursul, formarea, examenul, mai târziu inspecţia concură la a inculca învăţătorilor „*o logică a prevenirii orgoliului*”[7].

Această logică trebuie pusă în practică mai ales în cazul disertaţiei scrise. Aşa cum predarea moralei se exprimă printr-o morală a predării, tot aşa fondul discursului trebuie transcris într-o formă convenabilă, sau chiar dinainte convenită: fără excentricităţi, fără originalităţi, fără „*idei care vin prea târziu în replică la chestiuni deja discutate, fără digresiuni inutile, cuvinte mari, turnuri emfatice, fără expresii triviale, ci cu un plan bine gândit*”, clar (arta de a scrie este arta de a face alineate, aşa cum, după Legouve, arta de a citi este arta de a respecta punctuaţia), un plan care mai ales să nu confunde argumentele esenţiale cu cele accesorii.

De asemenea, trebuie evitată descrierea lirică a procedeelor folosite în clasa *proprie*, lucru ce duce la neglijarea ideii directoare care trebuie să anime orice lucrare: profesorul are în sine mai multă valoare exemplară decât totalitatea exemplelor care vorbesc de valoarea sa.

Un caz particular : titlul de agregat*

Titlul de agregat clasează candidaţii, face distincţii între profesori, discriminează disciplinele. Diploma specializată a cunoscut, de-a lungul secolului al XIX-lea, avatarii disciplinelor considerate *periculoase*. Timp de vreo douăzeci de ani începând cu 1880, peisajul formării agregaţilor s-a conturat în forma care dăinuie şi astăzi: după licenţă, o diplomă de studii superioare (cerută agregaţilor în istorie în 1894 şi extinsă apoi progresiv la restul concursurilor), în sfârşit un concurs selectiv, cu probe scrise şi orale care implică o pregătire susţinută, o mare putere de muncă, precum şi o cunoaştere subtilă a ritualurilor.

Câteva criterii de recrutare

Din descrierea detaliată şi precisă a lui Simone de Beauvoir despre pregătirea sa pentru obţinerea titlului de agregat reiese că succesul nu se reduce în mod mecanic la un simplu proces de selecţie pe baza competenţei. Pentru a reuşi, candidaţii trebuie să dea dovadă de calităţi subtile, şi, în ultimă instanţă, conform analizei lui Pierre Bourdieu, să demonstreze mobilizarea totală a efectelor „*credinţei*”, definită ca „*adeare la valorile ultime în care corpul (sistemul şcolar) se recunoaşte*”. În acest proces de cooptare, „*aleşii îşi aduc şi ei contribuţia, desemnându-şi alegătorii prin faptul că se oferă alegerii lor* şi, adaugă Pierre Bourdieu, *prin faptul că se prezintă în faţa instanţelor care au şanse să îi recunoască, ei arată că le recunosc*”[8]. Aşa cum un aspirant la postul de învăţător trebuie să dovedească faţă de disciplina sa o *blândeţe severă*, un pretendent la titlul de agregat trebuie să fie capabil să se strecoare printre obstacolele pe care le constituie criteriile de evaluare (distins/vulgar; cultivat/şcolăresc; personal/banal; original/comun; animat/plat; fin/grosier; remarcabil/nesemnificativ; rapid/încet; vioi/greoi; elegant/stângaci etc.), stabilite de Pierre Bourdieu[9] şi ilustrate de raporturile comisiilor de concurs.

---

6. A. Badré, „Corrigé d'un sujet sur la pédanterie”, *Recueil de composition française à l'usage des aspirants au CAP et au Brevet supérieur*, Nouvelle librairie scientifique et littéraire, 1884.
7. Muel-Dreyfus, *op.cit.*
* În Franţa, în învăţământul liceal sau universitar profesor titular care şi-a ocupat postul în urma unui concurs (n.t.).

8. Pierre Bourdieu, *op.cit.*
9. Pierre Bourdieu, *op.cit.*

Inspecţia

O dată ce profesorii au fost selectaţi şi formaţi, tradiţia cere, ţinând cont de istoria instituţiilor, să se verifice gradul în care aceştia se conformează la munca pe care o prestează: *„Pentru a prospera şi pentru a se menţine, orice instituţie are nevoie de nişte agenţi speciali competenţi, însărcinaţi să o urmărească atât în ansamblu, cât şi în detaliu, pentru a aduce la cunoştinţa puterii centrale rezultatele şi, la nevoie, lacunele şi imperfecţiunile. Toate marile servicii publice sau private, finanţe, învăţământ, impozite, drumuri şi poduri, ape şi păduri, căi ferate, asigurări etc., îşi au personalul propriu de supervizori şi de inspectori"*[10]. Metodele punctuale de verificare a capacităţilor (examene, concursuri) sunt urmate de proceduri care relevă informaţii mai empirice, dar la fel de sistematice, care rezultă dintr-o perspectivă exterioară (inspecţiile). Toţi profesorii din toate ciclurile de învăţământ, inclusiv corpul de inspectori, sunt supuşi aşadar inspecţiei în mod periodic.

Actul de inspecţie este un act administrativ şi totodată un act de formare, un act de producere de cunoştinţe şi de informaţii.

• Inspecţia ca act administrativ

Raportul de inspecţie, *„care reproduce observaţiile făcute şi indicaţiile date"* (circulara din 1882), i se adresează directorului instituţiei şi este adus la cunoştinţa celui interesat care trebuie să-l semneze. Raportul se soldează cu o notă care va face parte dintr-un barem ce va marca în continuare cariera acestuia (promovare, transfer, acces la alte funcţii). Orice inspecţie este de altfel o ocazie pentru verificarea felului cum sunt completate diferitele registre şi documente de care profesorul răspunde.

• Inspecţia ca act de formare

Prin indicaţiile date, în numele unor metode considerate mai bune decât altele (de exemplu, metodele active), se caută o mai bună aplicare a instrucţiunilor.

• Inspecţia ca act de producere de cunoştinţe şi informaţii

Din acest punct de vedere, inspecţia îl priveşte în primul rând pe profesor, prin indicaţiile orale şi scrise care trebuie să-l aducă sub incidenţa normelor şi a propriilor sale principii (există o distanţă între principiile afişate şi cele realizate efectiv); prin citirea concluziilor raportului, care au un conţinut general, precum şi a notei şi a calificativului prin care se materializează evaluarea.

În al doilea rând, inspecţia se adresează ierarhiei administrative căreia i se transmite acest raport: prin semnătura sa, aceasta ratifică şi certifică controlul de conformitate; ea poate culege astfel informaţii despre situaţia instrucţiei în zona respectivă, dar în general se mulţumeşte să arhiveze raportul, putându-l studia din nou la nevoie (de exemplu în cazul unei anchete disciplinare).

Diferitele mize ale inspecţiei

Încă de la crearea corpului de inspecţie primară, evaluarea personalului didactic se situează la diferite niveluri de mize, care nu se reduc la cadrul unei întâlniri (vizite, observaţii, ascultare, discuţie), având ca centru de interes elevii şi obiectele lumii şcolare.

10. Buisson, articolul „Inspection", *op.cit.*

• Un nivel teritorial de proximitate

Inspectorul răspunde de o circumscripţie, aşa cum învăţătorul îşi desfăşoară activitatea într-o anumită localitate. De aici şi tensiunile cu manifestări diverse, care apar între autorităţi şi tradiţiile ce se sprijină pe forţa mediului lor de origine: între ideea fixă a unora şi ideea fixă a celorlalţi, între ordinele unora şi rezistenţele celorlalţi, între afirmarea legii şi a puterii administrative de o parte şi diferitele presiuni şi puteri locale de altă parte (politici municipale, influenţe partizane, cereri ale părinţilor etc.).

• Nivelul mai vag al încrucişării diferitelor reţele mediatice

Pe de o parte, administraţia centrală, educativă, departamentală şi locală produc informaţii care circulă cu viteze diferite, în funcţie de curenţii descendenţi sau ascendenţi, şi a căror receptare, tot timpul bruiată, trebuie reactivată, mai ales într-un sistem în care modul de comunicare dominant este directiva.

Pe de altă parte, şcolile se bazează pe discursuri şi practici care se explică prin alte surse (tradiţiile pedagogice ale corpului profesoral). De aici şi nevoia de a amesteca aceste diferite circuite de informare în timpul inspecţiei la o clasă sau la o şcoală, chiar cu riscul unui conflict în privinţa limitelor atribuţiilor de serviciu. Instituţia locală (şcoala) poate ajunge la o anumită satisfacţie în legătură cu condiţia ei, evaluându-se ca instituţie performantă, numai în măsura în care pe plan local ea nu provoacă îngrijorarea publicului său, neglijând să-şi raporteze rezultatele în confruntarea cu obiective de mare amploare, care funcţionează după o altă schemă: calitatea învăţământului, progresul elevilor, necesităţile economice şi politice etc.

• Nivelul politic

Aici, inspectorul şi cel inspectat, unul supraveghindu-l pe celălalt, au rolul de agenţi în propagarea valorilor şi a bunelor obiceiuri pe care o şcoală-model trebuie să le impună în mediul cultural şi social înconjurător, indiferent dacă e vorba de acţiuni care trebuie întreprinse încă din prima copilărie (în grădiniţă) sau de fixarea unor cunoştinţe elementare.

O inspecţie globală

În aceste condiţii şi ţinând cont de principiile de bază ale inspecţiei, lecţia şi, în cadrul lecţiei, secvenţa pedagogică nu sunt singurele unităţi de referinţă ale acestui tip de evaluare a profesorilor. Judecata de conformitate depăşeşte domeniul învăţământului propriu-zis.

Cadrul general (arhitectura şcolii, curtea, grupurile sanitare...) trebuie de asemenea să fie corespunzător. La fel şi amenajarea interiorului, care, legată fiind de marja de iniţiativă a profesorilor, va fi o dovadă a *gustului* său şi mai ales a capacităţii sale de a educa *gustul* elevilor săi în direcţia dragostei şi respectului pentru lucrurile frumoase (tablouri ale unor artişti consacraţi, ilustraţii cu frumuseţile naturii etc.), o dovadă a interesului pentru ordine şi aranjare, pentru aplicarea regulilor morale şi a cunoştinţelor dobândite (planşe cu diferite subiecte: ravagiile alcoolismului, măsurile de capacitate etc.). Orice obiect din clasă poate deveni un criteriu pentru inspector, pentru că oricare poate conduce la personalitatea sa, la imaginea pe care el o oferă copilului: colţurile îndoite sau copertele rupte ale cărţilor din bibliotecă, dezordinea de pe băncile elevilor, hârtia împrăştiată, starea catedrei, scrierea-model... Lectura rapoartelor de inspecţie este suficientă pentru a ne aminti că esenţialul şcolii

este analizat superficial prin acest tip de remarce (*cf.* Document 4).

Modelul raportului de inspecţie, ale cărui rubrici n-au fost aproape deloc modificate timp de un secol, cu toate adaptările propuse de inspectoratele zonale (*cf.* documentele 4 şi 5), dovedeşte faptul că în aprecierea profesorului se ţine seama de mediul şcolar şi acţiunea profesorului asupra acestuia, prin prezenţa şi prin rolul său în reţeaua de asociaţii, de relaţii, de activităţi extraşcolare şi complementare, de cursuri pentru adulţi.

Această rubrică cu caracter constrângător, care corespundea dorinţei de a cunoaşte locul instituţiei-şcoală în cadrul comunităţii locale, a încetat treptat de a mai fi completată cu precizia dorită. În rapoartele despre starea învăţământului în departamentul lor, inspectorii au abandonat punctul de vedere cantitativ în favoarea aprecierilor mai generale vizând aspecte calitative.

DOCUMENT 4

MODEL DE RAPORT DE INSPECŢIE DE PE LA 1890

Prin aceste rubrici, modelul de faţă demonstrează caracterul global al inspecţiei, care s-a menţinut mult timp, aşa cum arată modelele de raport din documentul următor.

CIRCUMSCRIPŢIA

....

RAPORT
DE INSPECŢIE PENTRU ÎNVĂŢĂMÂNTUL PRIMAR

CANTONUL

....

Asupra şcolii ....

Data ....

LOCALITATEA

....

Populaţia localităţii :

Directorul instituţiei :
Starea civilă Vârsta Ani de serviciu

Numărul elevilor :
Înscrişi | Băieţi :
| Fete :

1. Toate registrele sunt completate în mod regulat ? – Ţinuta generală a clasei. – Curăţenie. – Disciplină.

Numărul elevilor :
Prezenţi | Băieţi :
| Fete :

2. Învăţământ. – Clasificarea elevilor. – Capacitatea şi zelul învăţătorului. – Rezultate obţinute.

Produsul total al şcolii :
Secretariat............
Produse diverse......

3. Moralitatea şi ţinuta învăţătorului. – Raporturile sale cu autorităţile şi cu familiile. – Consideraţia de care se bucură.

TOTAL........

4. Starea materială a şcolii şi a dependinţelor. – Câte camere are locuinţa învăţătorului ? – Există o locuinţă pentru adjunct ? – Reparaţiile urgente şi măsurile care trebuie luate. – Starea bibliotecii şi a arhivelor şcolii. – Starea grădinii.

Venituri personale :

Cheltuielile familiei :

Observaţii şi concluzii.

Inspector pentru învăţământul primar,

DOCUMENT 5

DIN 1958 ÎN 1982: CONSERVAREA CRITERIILOR DE INSPECŢIE

Raport de inspecţie din 5 decembrie 1958

I. Frecvenţă, registre
II. Aspectul localurilor de şcoală, al profesorului, al elevilor, disciplină, educaţie morală
III. Activităţi extraşcolare
IV. Organizare pedagogică, repartiţie, pregătire
V. Bibliotecă, muzeu, colecţii, grădină, învăţământ practic, material didactic
VI. Lecţii, exerciţii
VII. Caiete
VIII. Educaţia generală şi fizică
IX. Nivelul clasei, rezultate la examene
X. Apreciere generală
XI. Aptitudine de conducere

Raport de inspecţie din 25 februarie 1982

- Registre, frecvenţă
- Aspectul clădirilor, securitate
- Dotarea clasei (bibliotecă, documentare, material, colecţii)
- Comportamentul elevilor
- Organizarea pedagogică
- Plan de lucru, pregătire, secvenţele pedagogice observate
- Nivelul clasei, rezultate obţinute
- Caiete, lucrări scrise
- Participarea la modernizarea pedagogică
- Activităţi diverse (activităţi extraşcolare şi complementare)
- Apreciere generală

PARTEA A DOUA

SPRE NOI FORME DE EVALUARE

Începând cu anii '60 – şi mai ales '70 – se înregistrează o evoluţie a mentalităţilor care va duce progresiv la contestarea formelor tradiţionale de evaluare şi la apariţia unor forme noi. Această evoluţie are cauze interne, ţinând de educaţia naţională şi externă. Operăm această distincţie din comoditate, fiind însă conştienţi cât este de dificil să determinăm prioritatea sau primordialitatea unora în raport cu celelalte.

Trebuie mai întâi să subliniem modernizarea câmpului ştiinţelor sociale, care propun noi metode de analiză a funcţionării organizaţiilor şi a relaţiilor lor cu mediul înconjurător.

Propunându-şi noi obiecte de studiu, ca de exemplu întreprinderile şi inegalităţile sociale, aceste discipline răspândesc ideile lor în toate activităţile şi influenţează profund observarea sistemului educativ, invită la evaluarea lui, furnizează noi instrumente de descriere a funcţionării sale şi de măsurare a rezultatelor.

Lucrul acesta este cu atât mai adevărat cu cât, în acest context, educaţia se confruntă cu creşterea exponenţială a efectivelor de elevi şcolarizaţi.

Aceste noi aspecte, efervescenţa socială şi explozia cantitativă, vor determina puterea centrală să se doteze cu instrumente de măsură pentru a prevedea evoluţia fenomenelor şi a-i face faţă şi pentru a zgudui sistemul din temelii, făcându-l astfel să se reechilibreze şi să se deschidă inovaţiilor.

CAPITOLUL 1

FACTORII EXTERNI AI EVOLUŢIEI

În câmpul ştiinţelor umane au loc evoluţii care aduc cu sine noi întrebări, precum şi noi modalităţi de a le aborda şi de a le studia. Aceste evoluţii transformă ideile şi metodele. Le vom prezenta pe scurt pe cele care, fără a fi în legătură directă cu educaţia şi evaluarea, le pot lua drept obiect de studiu, furnizând totodată metodele şi abordările conceptuale susceptibile să facă analiza lor mai clară. Este cazul gândirii sistemice, al sociologiei, al gestiunii întreprinderii şi al economiei educaţiei.

În schimb, e evident că ştiinţele educaţiei au ca obiect educaţia. Vom prezenta aşadar mai detaliat cele două domenii fundamentale pentru dezvoltarea de noi forme de evaluare : docimologia *şi* pedagogia prin obiective.

Gândirea sistemică

Numim gândire sistemică noul mod de gândire, de înţelegere a lumii care s-a constituit progresiv între 1950 şi 1960 la întâlnirea mai multor domenii ştiinţifice ca termodinamica, biologia, ecologia, teoria probabilităţilor şi cibernetica[1]. Jay W. Forrester l-a formalizat, în anii '60, în Statele Unite, creând o nouă disciplină, *dinamica sistemelor*[2]. Dar dincolo de această formalizare teoretică (care va servi printre altele ca bază celebrelor studii ale Clubului de la Roma asupra creşterii mondiale), vom reţine aici noutatea abordărilor metodologice, pentru că ele afectează ansamblul câmpului filozofic şi ştiinţific, deci şi pe cel al educaţiei.

1. J. de Rosnay, *Le Macroscope*, Le Seuil, 1975.
2. J. Popper, *La Dynamique des systemes*, Les Éditions d'Organisation, 1973.

Noţiunea de sistem

Abordarea sistemică vine să completeze sau să depăşească metoda analitică tradiţională, care izolează elementele şi variabilele pentru a le studia separat şi care, prin urmare, nu permite înţelegerea întregului, a complexităţii. Se ştie, într-adevăr, că o totalitate nu se reduce la ansamblul elementelor sale. Abordarea sistemică înţelege globalitatea prin intermediul noţiunii de sistem.

Un sistem poate fi definit *ca „un ansamblu de elemente aflate în interacţiune dinamică, organizate în funcţie de un scop"*[3]. Educaţia naţională poate fi astfel considerată un sistem ale cărui elemente ar fi ansamblul de agenţi şi elevi, de clădiri şi materiale, de instrucţiuni şi programe.

Important este să delimităm precis sistemul, determinând ce este în interiorul lui şi ce îi este exterior. Putem alege, de exemplu,

3. De Rosnay, *op.cit.*

dacă includem aici şi părinţii: depinde de abordarea pe care am ales-o. Este aşadar posibil să definim mai multe sisteme educative, având în vedere, de exemplu, tot ceea ce concură la educaţie (în accepţie largă) sau numai sistemul public şcolar (în accepţie restrânsă). Tot ceea ce se află în exterior constituie variabilele exogene cu care sistemul întreţine relaţii mai mult sau mai puţin strânse, după cum este mai închis sau mai deschis. Se observă, de asemenea, că dacă putem defini un sistem naţional de învăţământ, putem la fel de bine să definim o instituţie de învăţământ ca pe un sistem în relaţie cu mediul său sau ca pe un subsistem al sistemului naţional. Într-o astfel de abordare, sistemul educativ apare ca o *păpuşă rusească* de sisteme încastrate unul într-altul.

Noţiunea de interacţiune

Pe lângă noţiunea de sistem, cealaltă noţiune fundamentală este cea de *interacţiune*. Toate elementele care compun sistemul intră în relaţii care funcţionează în două sensuri: un element A exercită o acţiune asupra unui element B, care reacţionează la aceasta prin *retroacţiune* sau *feedback*. Această acţiune poate fi materială sau imaterială, ea face parte din *fluxul de informaţii* care circulă în sistem şi care îi conferă o viaţă şi o dinamică proprie (aşa cum circulă fluxul de energie prin fiinţele vii).

Retroacţiunea

Noţiunea de *feedback* este fundamentală în abordarea sistemică; ea este fundamentală şi în discursul nostru despre evaluare. O retroacţiune poate merge în acelaşi sens ca acţiunea la intensificarea căreia contribuie, în care caz e o retroacţiune pozitivă. Ea poate, de asemenea, să meargă într-un sens contrar acţiunii, şi în acest caz o diminuează sau chiar o anulează: aici avem de-a face cu o retroacţiune negativă. Astfel, dacă directorul unei instituţii de învăţământ propune un proiect novator profesorilor, elevilor şi părinţilor, şi dacă aceştia investesc toată energia în elaborarea şi executarea lui, proiectul se va consolida, se va concretiza, iar instituţia de învăţământ se va schimba. Dacă, dimpotrivă, i se opun cu toţii, proiectul are toate şansele să eşueze. Prin urmare, retroacţiunile pozitive pot schimba sistemul, chiar cu o viteză exponenţială, dacă sunt persistente (ceea ce poate să-l şi distrugă). Retroacţiunile negative încetinesc schimbarea sau o împiedică; ele conservă stabilitatea şi asigură perpetuarea sistemului: în acest sens, ele exercită o *acţiune regulatoare*[4]. Bineînţeles, în orice sistem, chiar în cele nu prea complexe, există retroacţiuni pozitive şi retroacţiuni negative; evoluţia ulterioară depinde deci de forţa fiecărei părţi. Studiul sistemic al interacţiunilor se face în două moduri complementare.

Studiul interacţiunilor

Un sistem dat (de exemplu o instituţie de învăţământ) poate fi văzut ca o *cutie neagră*, iar interacţiunile sale cu mediul pot fi studiate din această perspectivă. În acest caz, toate influenţele pe care mediul înconjurător le exercită asupra cutiei negre sunt variabile de *input* (sau *intrare*) şi toate cele pe care cutia le exercită asupra mediului sunt variabile de *output* (sau *ieşire*). Comparaţia dintre *input* şi *output* ne permite să înţelegem activitatea cutiei (fără a ne uita înăuntru): ea e o formă de evaluare. Şi informaţia pe care o constituie această

4. Acţiunea termostatului care reglează temperatura camerei ne dă o imagine clară a unei astfel de funcţionări.

evaluare poate fi restituită cutiei în variabilă de *input*. Ea poate astfel să influenţeze activitatea cutiei şi să o regularizeze într-un sens sau altul. Evaluarea este aici o *buclă de retroacţiune*.

De asemenea, putem *să deschidem cutia* şi să studiem interacţiunile în interiorul sistemului. Putem observa astfel modalităţile de lucru în echipă într-o instituţie de învăţământ sau relaţia pedagogică dintre profesor şi elev. În acest caz, nu instituţia de învăţământ e o cutie neagră, ci elementul pe care îl constituie individul care predă. Există cutii negre încastrate, după cum există sisteme încastrate.

Răspândirea gândirii sistemice

Dezvoltată mai întâi în Statele Unite, gândirea sistemică se va răspândi în anii '60 progresiv, în Franţa, în lumea întreprinderilor[5], şi, mai larg, în domeniul a ceea ce este numit îndeobşte *cultura generală* prin lucrări cum sunt cele ale lui Joel de Rosnay, ale lui Henri Laborit[6], Edgar Morin[7] sau Michel Crozier[8].

Influenţa asupra educaţiei şi evaluarea ei

Gândirea sistemică va influenţa direct sau indirect (tranzitând alte discipline) reflecţia asupra educaţiei şi evaluării ei. Această influenţă se exercită pe plan metodologic prin noţiunile de *sistem*, *de interacţiune*, *de feedback*, *de buclă de reglare*, *de input – output*. Atunci când variabilele care acţionează într-un sistem pot fi cuantificate, ele permit definirea unor modele pe care programele informatice le pot testa prin simulare. Într-un mod mai general, această influenţă se exercită şi asupra concepţiei evaluării. Evaluarea e gândită ca un *feedback* al acţiunii educative, atât în planul gestiunii de ansamblu, prin studiul efectelor deciziilor politice, cât şi în cel pedagogic, în care se doreşte ca ea să consolideze procesul de învăţare prin informaţiile transmise celui care învaţă (evaluare formativă). Pe de altă parte, această nouă abordare determină trecerea de la evaluarea individuală la evaluarea de ansambluri, de *sisteme* (mai întâi sistemul educativ naţional, apoi sistemul instituţiei de învăţământ)[9].

5. Popper, *op.cit.*
6. H. Laborit, *La Nouvelle Grille*, Robert Laffont, 1974.
7. E. Morin, „La nature de la nature", *La Méthode*, t. 1, Le Seuil, 1977.
8. M. Crozier, *Le Phénomène bureaucratique*, Le Seuil, 1969.

Sociologia

Evoluţia din 1960 până în 1970 a acestei discipline din cadrul ştiinţelor umane a influenţat şi abordarea problemelor educative. Vom reţine pentru prezentarea noastră două domenii ale sociologiei : studiul organizaţiilor şi cel al inegalităţilor şi ierarhiilor sociale.

Sociologia organizaţiilor

Lucrările despre sociologia organizaţiilor încearcă să aplice în administraţia publică metodele care au slujit la studierea raporturilor dintre indivizi şi grupuri în cadrul marilor întreprinderi. Aceste metode se află la confluenţa dintre gândirea sistemică şi psihosociologie. Organizarea studiată e concepută ca un sistem a cărui funcţionare rezultă din acţiunile şi interacţiunile indivizilor şi grupurilor care îl constituie, în

9. *Cf.* Obiectele şi modalităţile evaluării, p. 147, pentru ilustrarea acestor influenţe.

principal în domeniul jocurilor de putere. Această abordare continuă şi modernizează considerabil analizele teoretice ale lui Max Weber asupra birocraţiei şi studiile empirice ale psihosociologilor asupra *„relaţiilor umane"* în întreprinderi. Ea *„pleacă de la postulatul că funcţionarea unei organizaţii nu poate fi înţeleasă dacă ţinem cont numai de reglementările explicite care o guvernează şi că informaţiile pe care ele le furnizează trebuie să fie completate, corectate chiar, printr-o analiză a relaţiilor non-formale care decurg din motivaţiile, din comportamentele şi strategiile actorilor sociali, ale căror interese şi obiective nu coincid întotdeauna cu scopurile oficial urmărite de organizaţie"*[10]. Aceşti actori sunt animaţi de imperative raţionale şi afective: *„Există un calcul raţional la toate nivelurile sentimentelor umane şi există limitări şi constrângeri de ordin afectiv în toate deciziile, chiar şi în cele mai tehnice"*[11].

Sociologia organizaţiilor a fost introdusă în Franţa în anii '60, în principal datorită lui Michel Crozier, care a făcut cunoscute studiile americane din acest domeniu şi s-a inspirat din ele în elaborarea propriilor cercetări. El a modificat în special perspectiva asupra administraţiei ca sistem birocratic, cu alte cuvinte ca *„sistem de organizare în care circuitul erori – informaţii – corectări funcţionează prost şi în care, tocmai din această cauză, corectarea şi readaptarea rapidă a programelor de acţiune, în funcţie de erorile comise, nu pot exista; în alţi termeni, o organizaţie birocratică ar fi una care nu reuşeşte să se corecteze în funcţie de greşelile pe care le-a făcut"*[12].

Acest curent nu a avut un efect imediat şi direct asupra universului educativ. Efectul său a fost mai degrabă indirect şi întârziat, în măsura în care el a pătruns progresiv în departamentele universitare de ştiinţe umane şi juridice, influenţând pe această cale formarea administratorilor, printre care se numără cei din domeniul educaţiei naţionale. Aceştia din urmă, confruntaţi mai ales cu dificultatea de aplicare a reformelor considerate a fi necesare pentru sistemul educativ, au găsit în sociologia organizaţiilor un instrument de reflecţie şi o clarificare teoretică a observaţiilor lor empirice[13].

Sociologia inegalităţilor şi ierarhiilor sociale

Acest domeniu al sociologiei va exercita o influenţă mai puternică şi mai rapidă. În anii '60, şcoala a făcut obiectul a numeroase studii din această perspectivă, dând dovadă de o dorinţă clară de democratizare, de egalizare a şanselor, prin faptul că a deschis porţile învăţământului secundar tuturor copiilor, indiferent de originea lor socială. Era deci tentant să verifici în ce măsură această dorinţă de justiţie socială reuşea efectiv să reducă inegalităţile dintre diversele categorii din societatea franceză.

Primele studii ale INED

Primele lucrări pe care trebuie să le amintim sunt cele din 1962, întreprinse de Institutul naţional de studii demografice (INED), la iniţiativa lui Alain Girard[14]. Cercetătorii de la INED au urmărit timp de 10 ani evoluţia şcolară a 20.000 de elevi care au terminat şcoala primară în 1962.

10. J. Chevalier şi D. Loscha, „Science administrative", *Encylopedia universalis*, 1993.
11. Crozier, *op.cit.*
12. *Ibid.*
13. *Cf.* Exemplele lui J. Minot şi A. de Peretti.
14. INED, *Population et Enseignement*, PUF, 1970.

Ei au pus astfel în evidenţă faptul că, dincolo de aspectul cantitativ al democratizării, şcoala exercită o funcţie clară de selecţie socială, care se manifestă din şcoala primară şi se accentuează pe măsura continuării studiilor (la acea dată numai 55% dintre elevi îşi continuau studiile). Doi factori de selecţie par a fi determinanţi, cu atât mai mult cu cât ei se întăresc reciproc : originea socială a copilului (copiii cadrelor de conducere şi ai celor care exercită profesiuni liberale sunt de două ori mai numeroşi decât copiii de ţărani şi muncitori la intrarea în clasa a VI-a*) şi originea locală (tinerii din Paris sunt cu mult mai numeroşi la intrarea în clasa a VI-a decât cei care locuiesc în cartierele periferice şi în zonele rurale). Acest studiu al INED a avut un ecou considerabil. El constituie prima mare evaluare a cursului şcolarităţii pornind de la un *panel*** de elevi şi a fost hotărâtor pentru realizarea unui astfel de tip de anchetă de către minister[15]. De altfel, el a marcat profund lucrările de sociologie a educaţiei din anii '60.

Aceste lucrări, pe care ar fi inutil să le prezentăm aici[16], întrucât au devenit texte *clasice* şi imposibil de ignorat într-o reflecţie sociologică asupra şcolii, pot fi grupate la modul foarte schematic în două mari categorii.

* Primul an de colegiu în Franţa (n.t.).
** În sociologia de anchetă, un grup stabil de persoane care sunt anchetate repetat prin chestionare, la intervale de timp regulate, mai mult sau mai puţin distanţate unul de celălalt (n.t.).
15. *Cf.* Panelurile de elevi, p. 172.
16. M. Duru-Bellat şi A. Henriot-Van Zanden, *Sociologie de l'École*, Armand Colin, 1992 ; J.-Claude Forquin, „La sociologie des inégalites d'éducation, principales orientations, principaux résultats depuis 1965", *Revue française de pédagogie*, nr. 51, 1980, propun o abordare sintetică a acestei probleme.

Analiza structurilor sociale

O primă serie de lucrări porneşte de la structuri şi ajunge la concluzia că principala funcţie a şcolii (pe care ea nu o afişează sau chiar o ascunde) este de a reproduce structurile inegalitare ale societăţii. Astfel, şcoala ar fi un instrument folosit de clasele dominante pentru a menţine şi legitima dominaţia lor. Lucrările mai importante ale acestui curent sunt cele ale lui Christian Baudelot şi Roger Establet[17], care arată cum şcoala îi *împarte* pe copii în viitori dominaţi şi viitori dominanţi, şi cele ale lui Pierre Bourdieu şi Jean-Claude Passeron[18], care arată cum şcoala legitimează această împărţire.

Analiza strategiei actorilor

O a doua serie de lucrări pleacă de la actorii sociali şi studiază strategiile de care ei uzează pentru a utiliza sistemul şcolar astfel încât acesta să slujească în mod optim intereselor şi aspiraţiilor lor. Dar aceste studii arată în acelaşi timp că aparenta libertate de acţiune a subiectului este, de fapt, ceva relativ iluzoriu, prin aceea că este condiţionată de apartenenţa socială. Într-adevăr, în funcţie de categoria socială de apartenenţă, ambiţiile de ascensiune socială şi dorinţa de a studia diferă. Pornind de la o cu totul altă abordare decât a studiilor precedente, autorii acestui al doilea curent ajung la concluzii nu prea optimiste. Lucrările cele mai cunoscute sunt cele ale lui Raymond Boudon[19].

17. C. Baudelot şi R. Establet, *L'École capitaliste en France*, Maspero, 1971 ; *L'École primaire divise*, Maspero, 1975.
18. P. Bourdieu şi J.-C. Passeron, *Les Héritiers*, Éditions de Minuit, 1964 ; *La Reproduction*, Éditions de Minuit, 1970.
19. R. Boudon, *L'Inégalite des chances*, *La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Armand Colin, 1973.

Efecte profunde în mediul şcolar

Toate aceste studii au avut o profundă rezonanţă în domeniul educaţiei, atât în rândul cercetătorilor, cât şi în cel al actorilor, pentru că analizau cu severitate vocaţia democratică a şcolii. Pe de o parte, ele constituie în sine evaluări cu statut ştiinţific ale finalităţilor cunoscute ale sistemului educativ. Pe de altă parte, prin metodele şi rezultatele lor, ele au provocat dezbateri vii şi fecunde în comunitatea ştiinţifică şi cea şcolară. Aceste studii au contribuit, de asemenea, la mărirea cererii de studii şi evaluări în vederea confirmării, nuanţării sau infirmării rezultatelor obţinute.

Gestiunea întreprinderilor

După perioada de creştere economică ce s-a înregistrat după cel de-al doilea război mondial, întreprinderile s-au confruntat, de pe la sfârşitul anilor '60, cu un mediu economic şi social din ce în ce mai dificil şi mai instabil. Cum supravieţuirea lor depindea de capacitatea de a se adapta rapid la acest mediu, ele vor exploata la maximum toate resursele intelectuale disponibile, de la tehnologie la ştiinţe umane, care îşi găsesc aici un câmp de aplicaţie şi de experimentare fecund pentru modelele lor teoretice.

La fel se întâmplă şi cu abordarea sistemică (Forrester a lucrat mai întâi în domeniul industrial). Întreprinderile sunt concepute ca sisteme deschise către mediul lor înconjurător. În *input*, ele resimt toate presiunile şi constrângerile acestuia, dar primesc şi materiile prime, forţa de lucru, energia, capitalurile, pe care le transformă graţie unui ansamblu de procese precise şi le restituie, în *output*, sub formă de produse, de servicii şi de performanţe, acestea din urmă fiind incidenţele economice, financiare, tehnice, sociale şi politice ale activităţii. Se caută *eficienţa* optimă prin ameliorarea raportului *input/output* şi, de asemenea, eficacitatea optimă prin apropierea cât mai mult posibil a rezultatelor reale de rezultatele dorite[20].

Reforma managementului

Pe de altă parte, se produce o detaşare de modelul ierarhic piramidal de conducere şi se descentralizează punctele de decizie. Plecând de la obiectivele mari definite de conducerea generală, *conducerea prin obiective* constă în definirea, la toate gradele intermediare de decizie, a obiectivelor operaţionale precise, care să permită mobilizarea diferiţilor agenţi şi în acelaşi timp evaluarea acţiunii din perspectiva acestor obiective. În acest fel, obiectivele unui anume grad ierarhic constituie un mod de realizare a obiectivului nivelului ierarhic superior: *„Astfel, un obiectiv de x% rentabilitate a capitalurilor se poate descompune în două sub-obiective: scăderea costurilor cu y% şi creşterea vânzărilor cu z%"*[21].

Conducerea prin obiective e aşadar o tehnică de coordonare şi în acelaşi timp o tehnică de motivare prin participare la decizii în cadrul întreprinderii, la niveluri parţial suprapuse.

Reflecţia asupra motivaţiei agenţilor facilitează evoluţia concepţiei umane asupra întreprinderii. De la întreprinderea concepută ca *„un ansamblu de indivizi"*[22] se trece progresiv la întreprinderea concepută ca un *„ansamblu de grupuri în interacţiune"*[23].

20. M. Saias, „Gestion de l'entreprise", *Encyclopedia Universalis*, 1993.
21. M. Darbelet şi J.-M. Lauginie, *Économie de l'entreprise*, Foucher, 1976.
22. Taylor.
23. K. Levin.

Această evoluţie se realizează sub impulsul sociologiei organizaţiilor şi al psihosociologiei. Se valorizează astfel *resursele umane* ale întreprinderilor pentru a le administra mai eficient (de unde şi noile modalităţi de evaluare a *calităţii* persoanelor).

Nu e cazul să expunem aici mulţimea de idei şi de inovaţii care s-a creat în jurul întreprinderilor începând cu anii '60 şi care a continuat până în zilele noastre. O bună sinteză a acestei evoluţii se găseşte în articolul „Entreprise" din *Encyclopedia Universalis*[24]. Reţinem că la confluenţa mai multor discipline a luat naştere un nou domeniu, managementul, ai cărui noi demiurgi sunt managerii.

Educaţia sedusă

Pentru prezentarea noastră, ceea ce contează e că managementul şi-a exercitat puterea de seducţie asupra câmpului educativ. Exemplele pe care le-am amintit sunt suficiente pentru a arăta legăturile dintre conducerea prin obiective, pedagogia prin obiective şi politica *proiectelor* şi pentru a evidenţia faptul că abordarea sistemică are tendinţa de a considera instituţiile şcolare nişte întreprinderi (evaluate prin *valoarea lor adăugată*), că proiectul de instituţie vizează mobilizarea, dacă nu *optimizarea resurselor umane*. De aici şi până la faptul că anumiţi factori responsabili din sistemul educativ se consideră *manageri* (sau până la faptul că au o astfel de formaţie) nu e decât un pas, pe care unii l-au şi făcut...

Evident, ne-am putea pune întrebări asupra cauzelor acestei influenţe a universului economic asupra universului educativ. Ele sunt, fără îndoială, multiple. Există sociologi şi psihosociologi care au lucrat în acelaşi timp pe probleme de întreprinderi, de administraţie şi de educaţie (de exemplu, Jacques Ardoino publică, în 1965, *Idei actuale asupra educaţiei* şi doi ani mai târziu, *Comunicarea în întreprinderi şi în colectivele de muncă ; schiţă a unui model de înţelegere a organizaţiilor*). În plus, valorizarea resurselor umane în întreprindere se leagă inevitabil de problema formării. Există apoi persoane care au avut responsabilităţi în sistemul educaţiei naţionale şi care, prin formaţia şi cariera lor, au avut şi experienţa întreprinderii, şi pe cea a şcolii[25]. Putem invoca şi evoluţia formării administrative, care a trecut de la studierea juridică tradiţională a scopurilor, obiectivelor şi prerogativelor administraţiei la studierea funcţionării organizaţiilor şi a evaluării eficacităţii lor. Cum motive identice produc efecte identice, se creează şi necesitatea de a adapta şcoala (şi întreprinderile) la un mediu social mai puţin stabil. Există, poate, o evoluţie ideologică generală a societăţii noastre care, îndoindu-se de valorile sale tradiţionale şi negăsind altele, tinde să elogieze eficacitatea, randamentul şi figurile emblematice ale *managerilor*. Dar, până la urmă, puţin contează motivele. Ceea ce rămâne este această *cultură de întreprindere* care impregnează puţin câte puţin o parte (vorbim doar de o parte, nu de totalitate) a responsabililor din sistemul educativ. Şi chiar pe aceia care vor promova noile forme de evaluare.

Economia educaţiei

De mult timp, economişti ca Adam Smith sau Karl Marx au luat în considerare, în elaborarea modelelor lor teoretice, rolul educaţiei în cadrul factorului muncă. Dar începând din anii '60 cu precădere, apar o

24. *Op.cit.*

25. *Cf.* Exemplele lui J. Minot şi A. de Peretti, p. 89.

serie de studii, mai ales în limba engleză, în care economiştii îşi folosesc în mod sistematic instrumentele de analiză în domeniul educaţiei. Putem deci fixa în această perioadă originea economiei educaţiei ca disciplină ştiinţifică, având conexiuni cu economia prin metodele ei şi cu ştiinţele educaţiei prin obiectul său de studiu.

Economia educaţiei va contribui la consolidarea progresivă a ideii că educaţia poate fi înţeleasă ca un sistem de producţie, legat de mediul său social prin *input*-uri (adică prin ceea ce societatea investeşte în educaţie) şi prin *output*-uri (cunoştinţele produse şi indivizii formaţi). Vom putea astfel să considerăm educaţia o *investiţie*, distingând-o pe cea făcută de individ (în timp şi în bani *cheltuiţi* pentru a se forma) de cea făcută de colectivitate (în timp şi în bani *cheltuiţi* pentru formarea tinerelor generaţii sau a agenţilor economici în activitate). Vom calcula costurile de producţie sau *costurile de educaţie*, în funcţie de diferitele tipuri de formaţie. Şi vom studia problema *rentabilităţii* investiţiilor efectuate, rentabilitate pentru individ şi rentabilitate pentru colectivitate. Ajungem astfel la analiza – din perspectiva individului – a relaţiei dintre studiile sale şi posibilităţile profesionale, respectiv salariale. Din perspectiva colectivităţii, vom studia relaţia globală dintre formare şi loc de muncă şi, în ideea adecvării celor doi termeni, posibilitatea de elaborare a unei planificări[26].

Ceea ce trebuie să reţinem pentru expunerea noastră este că economia educaţiei a favorizat conştientizarea aspectelor economice ale educaţiei. Ea a contribuit astfel la introducerea noţiunii de eficacitate în abordarea problemelor educative, ceea ce a condus în mod natural la evaluare. În termeni de eficacitate externă, ea a orientat atenţia asupra delicatei probleme a relaţiei formare – loc de muncă, adică a necesarei adaptări a sistemului educativ la nevoile societăţii. În termeni de eficacitate internă, economia educaţiei a arătat că procesul de formare pune în acţiune, în mod variabil, un număr mare de elemente (forma clădirilor şi a claselor, materiale şi metode didactice, calificarea profesorilor) care nu au nici aceleaşi costuri, nici aceleaşi efecte asupra rezultatelor elevilor. În aceste domenii, economiştii educaţiei au realizat numeroase studii în ultimii ani ; de exemplu, în Franţa, cercetările s-au desfăşurat la Institutul de cercetări asupra economiei educaţiei (IREDU) de la Universitatea din Bourgogne[27]. Ei au furnizat astfel instrumente metodologice evaluatorilor instituţionali şi au produs ei înşişi evaluări ale sistemului educativ francez.

Ştiinţele educaţiei şi evaluarea

Deşi sintagma **ştiinţele educaţiei** a început să fie folosită timid la începutul acestui secol[28], abia în anii ’60 acestea au ajuns să fie oficial admise ca disciplină universitară, permiţând accesul la o licenţă şi la o diplomă[29]. Câţiva ani mai târziu, în 1973, ele au fost *universal* admise la Congresul internaţional al ştiinţelor educaţiei din Tours.

26. J.-P. Jarousse, „Économie de l’éducation”, *Dictionnaire encyclopédique de l’éducation et de la formation*, Nathan, 1994 şi A. Page, „Économie de l’éducation”, *Encyclopedia universalis*, 1993, propun o perspectivă sintetică a problematicilor acestei discipline.

27. *Cf.* IREDU, p. 162.
28. De exemplu, o dată cu crearea în 1912 la Geneva a unei „Şcoli de Ştiinţe ale Educaţiei”, mai curent numită Institutul Jean-Jacques Rousseau.
29. Hotărârea ministerială din 11 februarie 1967.

Crearea unui demers descriptiv

Abordarea fenomenului educativ a fost timp îndelungat aproape exclusiv de tip prescriptiv : *pedagogia* consta deci în a defini ce trebuia predat elevilor, în ce manieră anume, şi aceasta în strânsă legătură cu o concepţie filozofică şi/sau politică asupra omului şi a societăţii.

Dezvoltarea – începută în prima perioadă a secolului nostru – a conceptului de ştiinţă (la început la singular, apoi la plural) a educaţiei reflectă o schimbare progresivă a perspectivei dominante, care din prescriptivă are tendinţa de a deveni descriptivă şi apoi, în măsura posibilului, explicativă. Aceasta înseamnă că în loc să se cantoneze în stabilirea unor reguli de aplicat pentru a induce copiilor un număr de comportamente fizice, intelectuale sau morale cerute, ştiinţa educaţiei caută mai mult să observe şi să descrie obiectiv faptele, tehnicile de predare, elevii înşişi, şi după aceea să treacă la experimente, în scopul constituirii unui corpus de cunoştinţe. Acest corpus înglobează mai ales fenomenele de achiziţionare a cunoştinţelor, capacităţilor şi atitudinilor într-un cadru şcolar, chiar extraşcolar, cât şi condiţiile individuale şi colective ale manifestării lor. El este elaborat graţie unor tehnici instrumentale şi în relaţie cu nişte baze teoretice formate dintr-o diversitate crescândă de discipline cu vocaţie ştiinţifică : mai întâi psihologia şi sociologia, apoi demografia, economia, psihofiziologia, etnologia, epistemologia, lingvistica etc.

În cadrul aceleiaşi mişcări, această ştiinţă a educaţiei se scindează ea însăşi într-un anumit număr de discipline mai focalizate. Avanzini[30] propune, după alţi deschizători de drumuri în ştiinţele educaţiei[31], propria sa categorizare a diferitelor ştiinţe care se integrează în acest concept. El repertoriază :

- ştiinţele care studiază ideile şi instituţiile educative din punct de vedere diacronic şi din punct de vedere sincronic ;
- cele ce tratează subiectul la care se aplică educaţia, abordat mai ales prin prismă biologică şi psihologică (biopedagogia, psihopedagogia, psihosociologia etc.) ;
- cele care constituie obiectul didacticii, atât generale, cât şi speciale (didactica fiecărei discipline) ; în această categorie autorul include, pe lângă tehnologia didactică, docimologia.

Să semnalăm totuşi că această disciplină a fost o creaţie a psihologilor, interesaţi de problemele de măsurare, şi că psihologia e predată la nivel universitar în UER distincte de cele specializate în ştiinţele educaţiei. Aceasta explică în parte de ce răspândirea ei în lumea pedagogică a rămas mult timp confidenţială. *Docimologia*, care, în accepţia ei clasică, e studiul sistematic al examenelor şi al comportamentului examinatorilor[32] şi mai apoi, prin extensie, al notării şcolare în general şi al sistemelor de evaluare în educaţie[33], ne interesează din două motive în cadrul acestei lucrări.

Mai întâi, datorită obiectului ei de studiu, concentrat iniţial asupra obiectivităţii unuia dintre tipurile de evaluare, de altminteri şi cel mai evident din cadrul sistemului educativ – examenele. Apoi, prin faptul că rezultatele docimologiei clasice au contribuit, pe lângă alte mişcări de idei, la dezvoltarea pedagogiei prin obiective.

---

30. Avanzini, 1976 (referinţele acestei secţiuni sunt furnizate în bibliografie).

31. Clausse, 1967 ; Mialaret, 1973 ; Plaisance şi Vergnaud, 1993.
32. Piéron, 1951.
33. De Ketele, 1982.

Or, vom vedea că acest mod de a concepe pedagogia, care a permis apariţia unor inovaţii pe terenul ei, implică o practică reînnoită a evaluării, axată mai mult pe validitatea conţinutului şi pe natura procesului de învăţare evaluat decât pe fidelitate şi comparaţia cuantificată între diferitele niveluri la care se află elevii.

Docimologia

Docimologia are deja o istorie destul de lungă, căci primele studii sistematice au văzut lumina tiparului înainte de 1930, în Franţa sub impulsul lucrărilor lui Laugier, Piéron, Toulouse şi Weinberg în 1934 şi în Statele Unite o dată cu cercetările întreprinse de fundaţia Carnegie asupra tehnicilor de examinare folosite în diferite ţări şi asupra importanţei lor sociale şi pedagogice, cercetări care au prilejuit efectuarea de studii asupra examenelor din Anglia[34] şi asupra bacalaureatului[35].

După aceea, în Franţa s-au realizat o serie de lucrări, mai ales sub îndrumarea lui Piéron, apoi a lui Reuchlin. În această primă fază, studiile întreprinse vizau testarea fiabilităţii metodelor utilizate în examinările finalizate prin acordarea de note fiecărui candidat de către examinatori. Perspectiva era deci esenţialmente critică. Pe parcurs, în perioada anilor '60-'70, abordările s-au diversificat, mai ales în spaţiul anglo-saxon. Unii cercetători s-au interesat de posibilităţile de ameliorare a obiectivităţii examenelor, pe care au încercat să o testeze. Alţii, mai ales în Franţa, s-au consacrat studierii comportamentului examinatorului, punând astfel în evidenţă natura psihologică, şi nu numai metodologică, a diferitelor surse de deviere în notare, şi studiind mijloacele de a depăşi acest pericol de deviere.

34. Hartog şi Rhodes, 1936.
35. Laugier şi Weinberg, 1936.

Schematic, putem distinge trei funcţii principale ale evaluării elevului.

Evaluarea poate avea o funcţie de *certificare*, mai ales în examinările externe. Nota acordată elevului trebuie să ateste un nivel de competenţă atins de acesta, în raport cu un standard mai mult sau mai puţin explicit care să reflecte studiile urmate.

Ea poate avea o funcţie de *pronosticare*, mai ales în cadrul concursurilor : într-adevăr, în acest cadru se admite că subiecţii care obţin notele cele mai mari au mai multe şanse decât ceilalţi *să reuşească* la concursul pentru ocuparea unui loc de muncă sau pentru admiterea într-o formă superioară de învăţământ (eventual în clasa superioară în interiorul aceluiaşi ciclu de învăţământ).

În sfârşit, evaluarea poate să aibă o funcţie de *reglare a procesului de învăţare*, servind drept pârghie motivaţională la dispoziţia formatorului şi drept sursă de informare a formatorului, precum şi a celui format şi permiţând astfel ghidarea procesului de formare-învăţare.

Docimologia s-a interesat mai întâi de primele două funcţii amintite. Vom găsi câteva prezentări detaliate – şi asemănătoare – ale acestor studii[36]. Ne vom limita aici să amintim câteva rezultate care ar merita să fie cunoscute mai pe larg şi care păstrează un caracter sigur de actualitate, ţinând cont de starea actuală a metodelor de examinare, majoritatea valabile încă.

Studii asupra fidelităţii notei de examen

Pentru ca o notă atribuită unui candidat să reflecte nivelul său real, trebuie să fie îndeplinite câteva condiţii. Printre acestea figurează, în concepţia clasică, condiţia de

36. De exemplu, Piéron, 1963 ; sau de Landsheere, 1971.

repetabilitate – prim indiciu al obiectivităţii notei –, care califică fidelitatea inter- şi intra-corector(i).

Această problemă a fost tratată prin două abordări complementare :

- prin analiza rezultatelor la examene reale – în particular la bacalaureat, examen de bază al sistemului educativ francez –, în momente şi locuri diferite : la începutul anilor '30[37], în 1955 în departamentul Seine[38], în 1958-1960 în instectoratul şcolar din Aix-Marseille[39] ;
- prin experimentări în care s-a urmărit corectarea aceluiaşi lot de teze ale unor candidaţi reali[40] sau fictivi, sau notarea în cadrul aceluiaşi examen oral[41], de către diferiţi examinatori sau de către unul şi acelaşi examinator în momente diferite.

Rezultatele acestui ansamblu de lucrări pot fi schematizate în felul următor :

• Un nivel variabil de exigenţă

Pentru acelaşi lot de teze sau pentru loturi echivalente obţinute prin tragere la sorţi, variaţia notelor acordate de diferitele comisii sau examinatori e cel mai adesea considerabilă, chiar ţinând cont de fluctuaţiile aleatorii : la acelaşi examen şi pentru aceeaşi disciplină, *nivelul de exigenţă a diferitelor comisii este inegal*, un anume candidat putând fi declarat admis dacă e notat de o anumită comisie şi respins dacă e notat de o alta. La probele orale, diferenţele dintre note sunt şi mai considerabile.

• O scală de notaţie imprecisă

Variaţia utilizării notelor de către diferite comisii s-a dovedit şi ea foarte mare. În timp ce unii examinatori acordă note utilizând toată scala de la 0 la 20, alţii, probabil mai puţin încrezători în demersul lor de evaluare, nu folosesc decât un interval foarte mic dincolo şi dincoace de medie ; astfel, ei *subestimează tezele bune şi, în comparaţie cu cele dintâi, le supraestimează pe cele rele.*

Această disparitate a practicilor se constituie într-o inconsecvenţă în plus. Şi mai apare o distorsiune : fluctuaţiile scalei de note, constatate pentru o materie dată, sporesc considerabil când comparăm note acordate la materii diferite.

Se observă în mod curent că notele la matematică sau la dictare se eşalonează între 0 şi 20, în timp ce la franceză sau filozofie ele au tendinţa de a se grupa în jurul mediei seriei. De aici rezultă importanţa diferită a notelor în funcţie de disciplină, importanţă proporţională cu abaterile-tip ale acordării lor. *Acţiunea coeficienţilor atribuiţi în mod oficial diferitelor materii la un examen e astfel falsificată.* S-a calculat de exemplu că la bacalaureatul din 1963, materia filozofie, căreia i s-a atribuit coeficientul 4 (din 6 coeficienţi pe ansamblu) şi care prin urmare trebuia să conteze în proporţie de 2/3 în evaluare, nu avea decât o jumătate din ponderea preconizată. La fel, plecând de la rezultatele unui examen de admitere în clasa a VI-a, s-a arătat că şi coeficienţii pentru dictare şi expunere, care erau oficial 3 pentru ambele probe, erau în realitate de aproximativ 4,6, respectiv 2,1. Asemenea modificări în ponderea reală a probelor la unul şi acelaşi examen deregleazǎ literalmente ierarhia importanţei acestor probe şi, în consecinţă, însăşi natura examenului.

• Clasarea variază, de asemenea, în funcţie de comisie

Pentru acelaşi lot de teze, corelarea notelor acordate de diferite comisii e cu totul

37. Laugier şi Weinberg, 1936.
38. Piéron, Reuchlin şi Bacher, 1962a.
39. Noizet, 1961.
40. Laugier *et al.*, 1934.
41. De exemplu, Piéron, Reuchlin şi Bacher, 1962b.

aproximativă, ceea ce reflectă diferenţe în ceea ce priveşte clasarea tezelor de către corectori. Acest fenomen nu se înregistrează numai la disciplinele pentru care stabilirea unui barem e dificilă, cum ar fi literatura: de exemplu, în studiul lui Laugier *et al.*[42] care se referă la o unitate de învăţământ cu profil real, se observă o corelare de numai 0,58 între examinatori. Aceste diferenţe de clasare provin în bună măsură din caracterul pluridimensional al notei: evaluarea unei teze reprezintă mai mult sau mai puţin suma ponderată a mai multor evaluări ale aceleiaşi teze din puncte de vedere diferite.

În cazul unei ştiinţe exacte, de exemplu, aceste aspecte vor fi: dovedirea unor cunoştinţe, adecvarea subiectului tratat la întrebarea pusă, exactitatea calculelor, prezentarea etc. Fiecare dintre aceste puncte de vedere corespunde unei dimensiuni a tezei. Acestea sunt relativ independente, şi un elev care străluceşte în una dintre direcţii nu va fi neapărat foarte bun şi în cealaltă. Or, ponderea acordată fiecărei dimensiuni în cadrul notei globale variază de la un corector la altul, ceea ce dă naştere divergenţelor de clasare pe care le-am constatat. Totuşi, chiar dacă diferiţii examinatori au hotărât să evalueze din perspectiva unei singure dimensiuni, de exemplu aceea a cunoştinţelor candidatului, ar mai fi necesar să existe un consens în privinţa importanţei diferitelor cunoştinţe care trebuie evaluate. Problema ridicată aici – *absenţa unui consens între examinatori şi, la nivel mai general, între profesori, asupra obiectivelor învăţământului* – are repercusiuni la mai multe niveluri de generalitate.

• **Disparităţi în timp**

Aceste disparităţi de clasare observate între examinatori se regăsesc, atenuate bineînţeles, atunci când i se cere aceluiaşi corector să noteze acelaşi lot de teze de mai multe ori, la un interval de câteva luni. Finlayson[43], de exemplu, a înregistrat la un interval de patru luni o fidelitate medie de 0,81. Piéron[44] susţine că atunci când acest interval depăşeşte trei ani, diferenţele de notare constatate la acelaşi examinator ating acelaşi nivel cu al celor care apar în medie între un examinator şi altul, la aceeaşi serie de teze ($r = 0{,}58$).

În schimb, pentru acelaşi examinator, media ansamblului notelor, precum şi importanţa distribuirii lor în jurul acestei medii rămân stabile, ceea ce sugerează, lăsând la o parte instabilitatea criteriilor sale de judecată, o anumită constanţă a examinatorului în ceea ce priveşte relativa sa severitate şi încrederea pe care i-o inspiră practica sa.

Studii asupra validităţii evaluării ca pronostic

Un alt mod de a estima pertinenţa notei constă în studierea validităţii sale empirice sau de pronostic: notele acordate indivizilor pentru a hotărî admiterea lor într-un ciclu nou, sau la un loc de muncă, sau pur şi simplu într-o clasă superioară îşi realizează oare misiunea în mod eficient? Studiile asupra rezultatelor concursurilor sunt puţin numeroase, din cauza faptului că absenţa informaţiilor asupra candidaţilor respinşi le face dificile: nu putem şti dacă, în cazul în care nu erau respinşi, aceştia ar fi reuşit, ceea ce limitează posibilităţile unei analize statistice.

Totuşi, putem folosi alte mijloace pentru a testa valoarea de pronostic a notei. De exemplu, nota obţinută de către un candidat la o probă scrisă ar trebui să ne permită

42. Laugier *et.al.*, 1934.

43. Finlayson, 1951.

44. Piéron, 1963.

să prezicem, cu o marjă rezonabilă de incertitudine, nota sa la proba orală la aceeaşi materie. Or, un studiu al lui Piéron[45] asupra rezultatelor bacalaureatului din iunie 1995 a arătat că potrivirea între scris şi oral, variabilă în funcţie de materii, era în general destul de redusă: 0,38 la matematică, 0,26 la fizică şi numai 0,20 la filozofie, ceea ce reflectă o slabă valoare de pronostic a notelor de la scris în privinţa celor de la oral[46]. Un alt studiu[47], realizat în urma unei cercetări longitudinale asupra unor elevi din Loiret, a permis relaţionarea evaluărilor (media anuală pe materie şi testele de cunoştinţe) din CM2, cu cele din clasa a VI-a, apoi într-a V-a*: constatăm că cel mai adesea corelările sunt de 0,30 până la 0,40, ele rămânând întotdeauna mai mici de 0,50: validitatea predictivă a evaluărilor în CM2 este aşadar modestă. Observăm o uşoară, dar constantă superioritate de validitate a testărilor standardizate, în ciuda caracterului lor *punctual* în timp.

Încă şi mai recent, un studiu asupra rezultatelor bacalaureatului din 1992, la 4.300 de elevi din cinci departamente[48], arată corelări mai degrabă reduse între mediile anuale ale liceenilor şi rezultatele de la bacalaureat: de la 0,34 pentru filozofie la 0,64 pentru matematică şi prima limbă modernă. Validitatea de pronostic (în ceea ce priveşte examenul final) a evaluărilor şcolare continuă deci, la ora actuală, să se arate puţin satisfăcătoare.

Studiile realizate de docimologi până în anii '60 au pus astfel în evidenţă punctele slabe ale procedurilor de evaluare tradiţionale, atât în privinţa fidelităţii, cât şi a validităţii lor. Într-o a doua fază, acestea au analizat cauzele acestor puncte slabe. Ele au propus şi au comentat un anumit număr de măsuri care vizau ameliorarea situaţiei: reprezentând doar soluţii parţiale, se aplică anevoios din cauza deficienţelor lor. Ele pot fi totuşi luate în considerare cu folos când situaţia o permite. Nu vom face decât să le amintim în viteză, trimiţând pe cititorul interesat la publicaţiile anterioare[49].

Ameliorarea examenelor tradiţionale

Printre măsurile destinate să amelioreze fidelitatea inter-examinatori a notării la examene, le vom aminti mai întâi pe acelea care pot fi aplicate *a posteriori*, prin simpla manipulare a notelor deja atribuite. Printre acestea, cea mai simplă e ajustarea mediilor calculate pe loturile de teze ale diferitelor comisii. Această procedură nu are sens dacă tezele au fost atribuite la întâmplare diferitelor comisii. Se mai pot ajusta în acelaşi timp variaţiile distribuirii notelor, ale căror inegalităţi le reflectă pe acelea ale scalelor de note utilizate, analizând notele acordate de fiecare comisie[50].

Aceste soluţii sunt în general puţin apreciate de examinatori, care au impresia că sunt dezavuaţi. Misiunea de evaluare încredinţată profesorului reprezintă, într-adevăr, o anumită putere, care îi permite, conştient sau nu, să-şi promoveze propriile valori prin sancţiunea notei, putere de care nu va accepta să fie deposedat, nici măcar parţial, aşa cum nu-şi va pune în discuţie propria obiectivitate.

45. Piéron *et al.*, 1962.
46. Un coeficient de 0,50 de exemplu, face dovada unui câştig de predictabilitate de 15% în raport cu hazardul, când pronosticăm o reuşită ulterioară superioară mediei grupului pentru un subiect care se găsea în aceeaşi poziţie când a avut loc evaluarea iniţială.
47. Bacher şi Reuchlin, 1965.
* În Franţa, a doua clasă de colegiu (n.t.).
48. Chatel, 1994.
49. De exemplu, Bonora, 1972; Bacher, 1973; Abernot, 1988.
50. Pentru aceasta se calculează diferenţa între fiecare notă şi media grupului, apoi se împarte la variaţia-tip a distribuirii, ceea ce permite exprimarea notei în termeni de variaţie-tip, aceasta fiind utilizată ca etalon de măsură.

O altă soluţie constă în efectuarea unei corectări multiple, care va funcţiona mai bine dacă se cunoaşte dinainte severitatea examinatorilor, ceea ce permite distribuirea lor în diferite comisii, contrabalansând severitatea unora prin indulgenţa altora. Această procedură prezintă inconvenientele unui caracter greoi şi ale unei creşteri a costurilor.

Atitudinea din trecut a administraţiei educaţiei naţionale arată că ea a fost sensibilă destul de devreme la aceste probleme şi a făcut încercări să le reducă : adoptarea sistemului corectării multiple, mai ales pentru tezele care au primit note mici ; recomandări privind utilizarea scalei de note pe toată întinderea ei şi armonizarea *a posteriori* a mediilor[51]. Utilizarea recentă a unor profesori *moderatori* pentru corectarea lucrărilor de bacalaureat şi folosirea unor comisii specializate în sesiunea 1996 la examenul preliminar de franceză merg şi ele în acest sens.

Mai există şi alte soluţii, adoptate de această dată înaintea acordării de note. Şi în această privinţă, Ministerul Educaţiei Naţionale a precizat modul de acţiune : înţelegere prealabilă între examinatori ; corectare colectivă a câtorva lucrări de niveluri diferite, pentru a constitui jaloane pe scara de evaluare ; adoptarea unui barem de notare care să permită fixarea unei ponderi în cadrul notei, nu numai pentru fiecare problemă tratată de candidat, dar şi pentru fiecare dimensiune (aşa cum a fost definită mai sus) luată în calcul în evaluare. Această ultimă abordare, care implică aplicarea unei corectări analitice, îngreunează sensibil procedura, căci ea antrenează în mod logic, cel mai adesea, necesitatea de a efectua mai multe *lecturi* succesive ale fiecărei lucrări.

51. Decretul din 20 noiembrie 1968 asupra organizării bacalaureatului din 1969 şi circularele din 1960.

Soluţiile din această ultimă categorie au o trăsătură dominantă comună : ele implică un acord prealabil al examinatorilor în privinţa cunoştinţelor care trebuie evaluate şi importanţei lor comparative.

Controlul continuu şi limitele lui

Procedurile pe care le-am amintit vizează atenuarea problemelor legate de dezacordurile dintre corectori. Alte cauze ale erorilor în notare provin din caracterul punctual al examenelor : lipsa de reprezentativitate a întrebărilor puse candidatului în raport cu întinderea programului de formare, starea fizică şi mentală a candidatului în ziua respectivă, interacţiunea candidat – subiect propus şi candidat – tip de chestionare impus şi, în general, aptitudinea candidatului de a face faţă unui examen[52], problema bucăţilor de materie care n-au fost parcurse etc.

O soluţie, aparent radicală, la acest evantai de dificultăţi constă în înlocuirea examenului unic printr-un control continuu sau prin practica dosarului şcolar. În teren, s-au înregistrat câteva încercări în acest sens, de exemplu : în 1968 la universitate, prin instaurarea unui *control continuu al cunoştinţelor* ; la începutul anilor '80, prin *examinarea pe parcurs* pentru nota de educaţie fizică la bacalaureat şi, mai recent, prin aplicarea controlului continuu în evaluarea pentru obţinerea unui brevet de colegiu.

Totuşi, şi aceste practici ridică, la rândul lor, unele probleme în privinţa acceptabilităţii lor.

Mai întâi, în abordarea tradiţională, profesorul evaluează pe fiecare dintre elevii săi din clasă, folosind cel puţin parţial ca bază de referinţă nivelul mediu al acesteia. Or, acest nivel mediu poate varia considerabil de la o clasă la alta. În plus,

52. Analizată de Perrenoud, 1984.

aprecierea nivelului mediu al clasei variază ea însăşi în funcţie de judecata profesorului[53].

Metoda moderării

Pentru a remedia inegalitatea de tratare datorată acestor aspecte, se poate adopta metoda *moderării*, care constă în situarea unei clase, în ceea ce priveşte media şi împărţirea ei, în raport cu populaţia în ansamblu a claselor de la acelaşi nivel al aceluiaşi ciclu (demersul se poate aplica şi elevilor). Avem la îndemână mai multe metode[54]. Unele folosesc o probă de referinţă comună. Rezultatele anchetelor naţionale ale Direcţiei de Evaluare şi Prospectivă[55], care sunt comunicate şcolilor, pot fi utilizate în acest scop, în măsura în care fiecare clasă examinată poate fi situată în raport cu ansamblul claselor (la nivel naţional sau academic), ceea ce furnizează profesorului o indicaţie asupra marjei de variaţie a notelor pe care ar trebui să le utilizeze când îşi evaluează propria clasă. O altă oportunitate de a aplica conceptul de moderare, dar restrâns la scară locală, credem că ar fi practica, folosită uneori în unele colegii, a probelor comune tuturor claselor de la acelaşi nivel în vederea restructurării grupelor de nivel. În Marea Britanie se folosesc de mult timp alte metode ale moderării, folosite în vederea optimizării corectitudinii la anumite examene regionale, organizate pe plan local în fiecare şcoală, de exemplu : un eşantion de teze din fiecare şcoală este corectat într-o primă etapă de către o comisie de moderatori exteriori, ceea ce furnizează şcolii note de referinţă în notarea altor teze.

53. Duru, Mingat, 1993.
54. Bacher, 1973.
55. De tipul „anchetă CE2 anul I", utilizând teste de cunoştinţe standardizate.

Stabilirea prin moderare a unui calibru al notelor permite ameliorarea validităţii predictive a evaluărilor efectuate în clasă : validitatea lor devine chiar superioară aceleia a testelor standardizate de cunoştinţe[56]. Ele prezintă totuşi câteva inconveniente, în afara faptului că această stabilire a calibrului implică o disociere, în practica profesorului, între funcţia pedagogică şi funcţia evaluativă a notei.

Sursele de distorsiune

O primă categorie de probleme ţine de faptul că, dacă evaluarea clasei devine mai obiectivă, evaluarea fiecărui elev în parte rămâne supusă unui ansamblu de variaţii. În anii '70, o echipă de cercetători de la Universitatea Provence, studiind fenomenele psihologice care condiţionează comportamentul examinatorului, au scos în evidenţă astfel de variaţii. Sarcina evaluatorului este văzută prin urmare ca un proces prin care se obţin informaţii nu numai asupra *produsului* de evaluat, dar şi în privinţa mediului său, aceste două categorii de informaţie interacţionând în reprezentarea examinatorului[57].

• Diferite efecte influenţează determinarea notei

Printre factorii care afectează în mod sistematic actul de evaluare, subliniem **efectele secvenţiale** (datorate succesiunii tezelor). De exemplu una şi aceeaşi teză va fi notată într-un fel dacă urmează după o teză bună şi în alt fel dacă urmează după una rea, în care caz putem vorbi de *un efect de ordine*. O teză la un nivel dat va fi supraestimată dacă provine dintr-un ansamblu de teze de nivel mediocru, şi invers, în care caz putem

56. Vernon, 1957.
57. Vom găsi aceste lucrări pe larg în Noizet şi Caverni, 1978.

vorbi de *un efect general de contrast*. Anumite teze vor putea, de exemplu, să atragă prin caracteristicile lor atenţia examinatorului asupra anumitor criterii neluate în considerare până atunci, în care caz avem *un efect de ancorare*.

Notăm şi efectele-sursă : nota atribuită de examinator este afectată de reuşita anterioară a elevului, de statutul său şcolar, de caracteristicile instituţiei de învăţământ căreia îi aparţine (*efect de contaminare*). Anumite caracteristici ale elevului sau ale tezei (calitatea scrisului, greşelile de ortografie) vor putea influenţa şi ele judecata (*efectul de halo*). Dintre lucrările asupra *efectului-sursă*, cităm pe cele ale lui Noizet şi Caverni[58] asupra unei experienţe de notare în situaţie de simulare, care subliniază existenţa efectului de contaminare. Era vorba de notarea unor traduceri din engleză de către un grup de profesori. La sfârşitul unei experienţe sofisticate şi riguroase, se constată că la nivelul real constant al lucrărilor, nota dată de fiecare profesor este clar influenţată de nota pe care *credea* el că a dat-o aceluiaşi elev într-o fază anterioară ; în cazul citat, când nota „mentală" era mare, noua notă era, în medie, mai mare cu două puncte decât aceea dată când nota „mentală" era mică. Autorii susţin că acest efect de contaminare poate fi în unele cazuri suficient pentru a-l aduce pe elev într-o situaţie de eşec. Ei preconizează aşadar abandonarea procedurilor curente de evaluare continuă, adoptând în locul lor proceduri în care evaluările succesive să fie efectuate de către profesori diferiţi sau *prin mijloace automatizate*.

Au fost puşi în evidenţă şi alţi factori de distorsiune, care ţin de apartenenţa subiectului la o categorie particulară : de exemplu, în mod real şi constant, nota dată variază în medie în funcţie de sexul elevului, de vârsta lui şi de categoria socioprofesională a părinţilor săi[59]. Aceşti factori pot deriva din expertiza cât mai exactă a anumitor grupuri, în dorinţa de a îndeplini normele instituţiei şi, astfel, a se valoriza, dar ei pot să decurgă şi dintr-un *efect de aşteptare* a profesorului, care tinde să supraestimeze producţia unui elev aparţinând unei categorii în privinţa căreia are o prejudecată favorabilă[60].

Ierarhia şi natura obiectivelor pedagogice vizate este eterogenă.

O a doua categorie de probleme întâlnite în practica controlului continuu, chiar însoţită de o metodă de moderaţie, are ca origine absenţa omogenităţii între profesori în ce priveşte ierarhia importanţei, chiar şi a naturii înseşi a obiectivelor pedagogice care trebuie promovate în procesul de formare, aşadar evaluate la subiect. Această eterogenitate, pusă în evidenţă, cum am văzut, în studiile docimologice, a fost de mai multe ori studiată ca atare, mai ales începând cu anii '60 : să amintim, de exemplu, lucrările lui Torgerson şi Green[61] asupra nivelului notelor acordate la compunere, ale lui Cambon[62] asupra cunoştinţelor considerate necesare de către profesori la intrarea în al doilea ciclu de studii, ale lui Langouet[63] asupra opţiunilor pedagogice ale profesorilor din colegii, ale lui Bonora[64] în privinţa obiectivelor pedagogice în predarea ştiinţelor exacte şi, recent, studiul lui Chatel[65] asupra celor patru *lumi* ale evaluării (*şcolară*, *pedagogică*, *magistrală* şi *didactică*).

Evidenţierea acestor divergenţe între profesori probabil că nu conduce în mod obligatoriu la hotărâri tehnocratice de omogenizare *de sus în jos*. Ea ne furnizează

58. Noizet şi Caverni, 1983.

59. Duru, Mingat, 1983.
60. Mathey-Pierre, 1983.
61. Torgerson şi Green, 1952
62. Cambon, 1963.
63. Langouet, 1985.
64. Bonora, 1988.
65. Chatel, 1994.

totuşi o confirmare obiectivă a relativităţii actului de evaluare şi a necesităţii unei concertări. Într-adevăr, dacă sarcina de a hotărî asupra finalităţilor şi scopurilor predării nu le revine exclusiv profesorilor, în schimb ei trebuie să definească, în interiorul acestui corpus de finalităţi şi, dacă e posibil, în acord, obiectivele pedagogice şi, în consecinţă, criteriile de evaluare sau, în termenii lui Hadji[66], *referentul* la care vom putea apoi să ne *referim*: producţia observabilă a elevului.

Evaluare automatizată

Am văzut mai înainte cum această eterogenitate juca de asemenea un rol perturbator în evaluarea printr-o examinare tradiţională (diferenţe de clasare de la un examinator la altul). De fapt, e vorba de o problemă majoră a evaluării în funcţia sa certificativă, a cărei apariţie a contribuit nu numai la evoluţia docimologiei, dar şi a concepţiilor în domeniul pedagogiei. Nici chiar procedurile *automatizate* amintite mai sus nu sunt scutite de această problemă. E vorba, în fapt, de teste de cunoştinţe care, aşa cum s-a văzut, ameliorează obiectivitatea evaluării şi validitatea sa predictivă. Aceste teste prezintă caracteristici care le înrudesc cu testele psihomotorii de aptitudini intelectuale şi de personalitate, domeniu iniţial al psihometriei. Una dintre aceste caracteristici este standardizarea: standardizarea întrebărilor, a condiţiilor de trecere a testului, a corectării (uneori automatizată). Rezultatele testului, grupate pentru o populaţie de referinţă definită, ne permit ulterior, graţie realizării unei etalonări, să situăm cu maximum de fiabilitate performanţa unui subiect în raport cu cele ale ansamblului acestei populaţii.

66. Hadji, 1992.

Un avantaj major al folosirii acestui tip de teste care, de altfel, îşi are propriile limite[67], rezidă în faptul că ele permit înlăturarea infidelităţii inter-corectori. Chiar şi componenta de infidelitate datorată dezacordurilor asupra obiectivelor de evaluat pare să dispară. De fapt, problema apare încă din momentul construirii testului: alegerea judicioasă a „obiectelor" de evaluat depinde de judecata de valoare asupra obiectivelor pedagogice şi nu e, prin urmare, numai de resortul celui care alcătuieşte testul. Metoda are totuşi meritul că cere explicitarea. Pe de altă parte, metodologia alcătuirii acestui tip de instrumente de evaluare, care e riguroasă şi validată de controlul calităţilor metrice definite, poate servi ca sursă de inspiraţie pentru ameliorarea procedurilor mai tradiţionale.

Pedagogia prin obiective şi evaluarea formativă

Am văzut că, la începuturile sale, docimologia punea în discuţie *rezultatele* evaluării: ea le examina pentru a le controla obiectivitatea, văzută din perspectiva *fidelităţii* notelor atribuite. În psihometria clasică, găsim de asemenea această preocupare dominantă pentru fidelitate, atunci când se pune problema creării instrumentelor de *măsurare a* aptitudinilor. Ulterior, şi mai

67. În particular, anumite caracteristici ale lor, independente de obiectivele pedagogice de evaluat, pot juca un rol în reuşită, interferând aşadar cu capacităţile sau cunoştinţele elevului care trebuie evaluate: tipul de întrebare (IRC – întrebare cu răspuns construit), tipul de material de prezentare (figurativ, verbal etc.), nivelul limbajului utilizat în chestionare, nivelul de complexitate a situaţiei prezentate. Studiul rezultatelor unor evaluări, al cunoştinţelor ştiinţifice în primul an de liceu a dus la concluzia că elevii au rezultate mai bune la IRC şi că materialul figurativ favorizează reuşita (Bonora, 1984).

ales începând cu anii '60, specialiştii în docimologie s-au interesat din ce în ce mai mult de ceea ce se întâmplă înainte de acordarea unei note pentru o lucrare a elevului, ocupându-se în special de *natura întrebărilor* pe care i le pune profesorul. Problema subiacentă este aşadar aceea a organizării pe eşantioane a conţinuturilor de formare asimilate de elev şi a ierarhizării ca importanţă a *obiectivelor pedagogice* de evaluat.

Caracteristica evaluării care devine importantă în ocurenţă e validitatea : validitatea de conţinut a chestionării, chiar *validitatea* de alcătuire, care priveşte natura şi stabilitatea dimensiunilor funcţionării mentale a subiectului al cărui *nivel* încercăm să-l evaluăm. În ceea ce priveşte fidelitatea, ea primeşte o altă semnificaţie, definită în cadrul teoriei *generalizabilităţii*, în relaţie cu faptul că, de astă dată, nu mai încercăm să facem distincţia între indivizi, ci între stadiile de învăţare[68] la acelaşi individ sau la acelaşi grup. Corelativ, perspectiva psihometrică evoluează : se dezvoltă o nouă ramură, *edumetria*, care ia în considerare tocmai aceşti parametri[69].

De la evaluarea normativă la evaluarea formativă

În sfera ştiinţelor educaţiei, un ansamblu de contribuţii pornesc de la această nouă paradigmă de evaluare : în timp ce altădată evaluarea în clasă era concepută mai degrabă ca *normativă*, punând în evidenţă diferenţe individuale, acum interesează din ce în ce mai mult progresul elevului în timp, în raport cu obiectivele pedagogice dinainte definite. Baza de referinţă a unei evaluări individuale nu mai e exclusiv evantaiul reuşitelor pentru aceeaşi generaţie, ci, mai degrabă, evantaiul posibilelor niveluri de aşteptare pentru fiecare obiectiv ; în acest caz vorbim de evaluare „*criterială*"[70]. În acest cadru nou, se ajunge progresiv la ideea că rezultatele unei evaluări în curs de formare pot fi mai bine utilizate de formator, pentru a reorienta şi diferenţia abordarea sa pedagogică, adaptând-o la nivelul de învăţare şi poate la stilul de învăţare caracteristic clasei sale, chiar fiecărui elev în parte. Pentru aceasta, evaluarea trebuie concepută altfel decât în forma bilanţurilor sumative, parţiale şi succesive. Ea trebuie să se integreze procesului educativ însuşi, să devină *formativă*.

Aşadar, în această mişcare care se precizează îndreptându-se, începând din anii '70, către o nouă concepţie asupra evaluării, docimologia a adus, după cum am văzut, propria sa contribuţie. Totuşi, se pot discerne şi alte surse ale acestei evoluţii, mai vechi.

Apariţia noţiunii de obiectiv pedagogic

Sursa principală pare a rezida în conturarea progresivă, în Statele Unite, de la începutul secolului, a noţiunii de obiectiv pedagogic. În timp ce, printre psihologi, se impunea behaviorismul, în domeniul pedagogic se dezvolta, paralel cu doctrina funcţionalistă care privilegia activitatea elevului (*learning by doing*) în relaţie cu motivaţia sa (*noua* şcoală a lui Dewey), un curent de idei vizând scopurile educaţiei, concentrat asupra *pregătirii pentru viaţă* (*social efficiency movement*). Lumea muncii evolua şi ea, în mod simţitor, o dată cu intrarea taylorismului în întreprinderi şi cu apariţia organizării ştiinţifice a muncii (OSM). Contextul ideologic, dominat de ideile de raţionalizare, de standardizare, de conducere prin

68. Cardinet, 1988.
69. Carver, 1974 ; V. de Landsheere, 1988 ; Hadji, 1992.
70. Termen creat în 1962 de Glaser.

obiective, de utilitarism în educaţie şi de behaviorism, i-a influenţat cu siguranţă pe specialiştii în *curriculum*, ca Charter şi Bobitt. Aceştia au fost artizanii instituirii, între 1921 şi 1923, la Los Angeles, a unei vaste reforme a programelor de învăţământ. Ei au aplicat în acest domeniu concepţiile lor de teoreticieni ai elaborării ştiinţifice a programelor de învăţământ (*Scientific Curriculum Making*), aşa cum figurează ele în *The Curriculum*, publicat de Bobitt în 1918. Caracterul novator al acestor programe consta în principal în faptul că erau construite pe baza obiectivelor pedagogice şi nu pe aceea a conţinuturilor tematice de cunoştinţe care trebuie predate. Aceste obiective erau foarte numeroase, precise, şi formulate în termeni de activităţi observabile.

Puţin mai târziu, în anii '50, psihologul Skinner se înscrie intr-o perspectivă paralelă, de programare a comportamentelor, când concepe primele dispozitive care vor da naştere învăţământului programat.

• O taxonomie exhaustivă şi ierarhizată a obiectivelor

Benjamin Bloom a avut o contribuţie decisivă la dezvoltarea abordării prin obiective, din două motive. Mai întâi, el a elaborat, împreună cu echipa lui, de-a lungul unei analize minuţioase, o clasificare a obiectivelor pedagogice, sub formă de definiţii operaţionale privind activităţile elevului, şi a materialelor (itemi care denumesc o performanţă observabilă) care permit evaluarea lor, în categorii largi evocând demersurile intelectuale implicate. Această clasificare, despre care se spune că este aplicabilă oricărei discipline de învăţământ, constituie o taxonomie, datorită caracterului său sistematic : *exhaustivitate* (orice nou enunţ trebuie să poată intra în clasificare) şi *ierarhie* (demersurile invocate sunt clasate după gradul lor de complexitate şi se integrează unul în altul prin implicare din aproape în aproape, în interiorul acestei ierarhii).

• Punerea bazelor unei teorii generale a învăţării

Obiectivele acestei activităţi de clasificare sunt multiple : în primul rând trebuie ca între actorii sistemului educativ comunicarea în privinţa obiectivelor de promovat în practica educativă să fie una univocă, apoi clasificarea trebuie să permită un studiu obiectiv al programelor de învăţământ ; să precizeze sensul reuşitelor/eşecurilor pentru orice item al unui test de cunoştinţe, să poziţioneze performanţele corespunzătoare unele în raport cu altele şi, în general, să contribuie pe o bază obiectivă la dezvoltarea unei teorii generalizate a învăţării. Autorii au explorat, astfel, domeniile învăţării cognitive[71] şi afective[72].

Numeroşi autori au propus propria lor versiune de clasificare a obiectivelor pedagogice. Alţii au sistematizat, într-o manieră uneori naivă, demersul de căutare şi de formulare operaţională a acestor obiective[73]. Înainte de a ajunge la faza de evaluare formativă şi la luarea în considerare de către aceasta a procesului mental, optica dominantă în domeniu era, într-adevăr, comportamentalistă, pozitivistă şi directivistă, uneori chiar puţin mecanistă şi simplistă. Pentru a fi integrate într-un demers de evaluare, obiectivele pedagogice trebuie să fie identificate într-un cadru definit, ca de exemplu *structura* materiei de învăţământ, apoi operaţionalizate, adică traduse în termeni de activităţi observabile desfăşurate de către elev sau în termeni de performanţă. Bîrzea[74] a repertoriat şi

71. Bloom, 1956 (traducerea taxonomiei în Bonora, 1973).
72. Krathwohl *et al.*, *1964-*.
73. De exemplu, Mager, 1969.
74. Bîrzea, 1979.

analizat toate modelele disponibile de operaţionalizare şi a degajat caracterele generale ale strategiilor subiacente, utilizabile de către cei care alcătuiesc *curriculum*-ul. De Bal[75] a încercat să pună la punct o metodă de construire a scalelor de evaluare descriptive pe baza unor asemenea obiective operaţionalizate. Aceste scale, experimentate în situaţii concrete de evaluare, permit o ameliorare a acordului dintre evaluatori şi a validităţii notei. Totuşi, acest progres se plăteşte destul de scump : supra-învestirea formatorului.

La câţiva ani după prezentarea taxonomiei sale, Bloom[76] intervine din nou pentru a propune concepţia unei pedagogii a *stăpânirii* (*mastery learning*). Aceasta constă în înlocuirea proiectului educativ tradiţional, care reuşeşte să-i aducă, într-o perioadă de timp fixată dinainte, pe indivizii care compun un grup-clasă la niveluri care se dovedesc diferite (aceştia fiind repartizaţi într-o distribuţie de tip gaussian sau în *clopot*, unde excelenţa e excepţia, iar regula e *nivelul de jos*), cu o altă perspectivă, care integrează obiectivele pedagogice definite şi vizează aducerea tuturor indivizilor din grup la acelaşi nivel final, de stăpânire a acestor obiective (distribuţie de tip *curbă în formă de J*), în timpi de parcurgere diferiţi[77]. Această concepţie, care adaugă o componentă prescriptivă modelului de învăţare al lui Caroll elaborat în 1964, se sprijină în plus pe noţiunea de creştere a eficienţei învăţării elevului, controlată de performanţa sa din perspectiva obiectivului pedagogic vizat[78]. În acest context, performanţa elevului nu mai e judecată în raport cu performanţa celorlalţi, ci situată în raport cu propriile performanţe anterioare şi cu criteriul de reuşită, pe sarcini definite, care materializează obiective pedagogice jalonând învăţarea prevăzută, planificată. Informaţia astfel prelevată e utilizată de profesor pentru a identifica lacunele, dificultăţile, inadecvările în demersul elevului şi a lua hotărârile care se impun local pentru a permite atingerea obiectivului dinainte definit. Astfel, Bloom a dat primul impuls evaluării formative. Aceasta deschidea drumul unei pedagogii diferenţiate, adaptate în principiu fiecărui elev individual.

Printre abordările teoretice pornind de la conceptul de *obiective pedagogice* care au pregătit apariţia evaluării formative, mai trebuie să le cităm şi pe cele care privesc organizarea lor secvenţială. În acest cadru, fiecare obiectiv devine o cerinţă anterioară următorului, în vederea atingerii unui obiectiv ultim de formare. Ierarhiile de învăţare (*learning sets*) ale lui Gagné[79] se înscriu în această paradigmă.

Demersul evaluării formative

Fără a căuta să intrăm în misterele practicii sale cotidiene, am reunit trăsăturile principale ale demersului de evaluare formativă, punându-le în contrast cu cele ale demersului curent, în vigoare până la ora actuală. Bineînţeles, ca orice schematizare, aceasta prezentare nu este scutită de artificialitate, cu atât mai mult cu cât, pentru a-i păstra simplitatea, nu ni s-a părut indispensabil să distingem funcţiile sumativă şi predictivă în evaluarea clasică. Am arătat aici principalele caracteristici generale care permit să calificăm aceste două abordări, apoi pe acelea care privesc punerea lor în

75. De Bal *et al.*, 1976.
76. Bloom, 1968.
77. Block *et al.*, 1971.
78. În aceeaşi ordine de idei, semnalăm intersanta idee a lui De Ketele (1982), care, plecând de la datele unui pre-test şi ale unui post-test criteale, constă în calcularea indicilor SUCER (stăpânire, utilitate, conservare, eficienţă, rentabilitate a învăţării).
79. Gagné, 1965.

practică şi, în sfârşit, utilizarea lor. Mai multe aspecte ale acestora vor fi explicitate în dezvoltările care urmează.

Ca titlu de aplicaţie, André de Peretti[80] a alcătuit o voluminoasă culegere de instrumente de evaluare formativă, în vederea utilizării lor la clasă. Această culegere permite accesul la un vast evantai de instrumente, construite pe o bază multidisciplinară.

• O integrare progresivă în procesul pedagogic

În faza sa iniţială, evaluarea formativă e încă puţin integrată în procesul pedagogic. Această evaluare, practicată în anumite momente ale procesului, vizează să informeze profesorul asupra nivelului de aşteptare în privinţa obiectivelor urmărite în fiecare din fazele lui, definită printr-o unitate tematică. În acest stadiu, reglarea învăţării e *retroactivă* şi poate să se manifeste prin realizarea unor secvenţe de recuperare, atunci când obiectivul vizat n-a fost atins. Coordonatele formării stabilite pentru anumite materii în învăţământul tehnic francez către sfârşitul anilor '70, de exemplu, în pregătirea anumitor examene CAP prin sistemul de unităţi măsurabile pe baza coordonatelor formării în termeni de obiective operaţionale, se înscriu în această perspectivă.

• Către pedagogia diferenţiată

Mai târziu, evoluţia ideilor în acest domeniu este însoţită de constatarea existenţei *vicarianţelor*, adică a demersurilor intelectuale alternative susceptibile să fie utilizate de indivizi diferiţi pentru a accede la sfârşit la performanţe echivalente[81]. O manifestare a ei o putem întâlni în concepţia dezvoltată de Allal[82], care a jucat un rol motor de prim-plan în această evoluţie. Evaluarea este concepută prin urmare ca unul dintre elementele determinante ale unei pedagogii diferenţiate, care permite formatorului ca, pe parcursul învăţării, să culeagă informaţii secvenţiale nu numai despre atingerea obiectivelor pedagogice pentru fiecare elev, ci şi despre natura demersului său, inclusiv tipurile de eroare, eventual stilul de învăţare, în vederea unei ghidări individualizate. Diferenţierea abordării pedagogice se va opera, la elevi, nu numai din perspectiva timpului de parcurs pentru atingerea unui obiectiv final, ci şi ca tratament pedagogic, care trebuie să fie flexibil pentru a ţine cont de aceste specificităţi observate la fiecare elev. În acest stadiu, evaluarea devine continuă într-un nou sens şi permite o *reglare interactivă*. Formatorul nu mai e interesat numai de rezultat, ci şi de procesul care conduce la acest rezultat.

Să semnalăm în această ordine de idei supraîncărcarea activităţii formatorului dintr-o asemenea perspectivă. Acesta trebuie într-adevăr să fie în măsură să identifice tipul şi cauza erorilor de parcurs ale elevului, să înţeleagă schemele lui de cunoaştere, reprezentările lui şi flexibilitatea, şi să-i propună soluţii adaptate nevoilor lui. Dintre câmpurile de cercetare care ar putea să-l ajute să-şi optimizeze practica, psihologia cognitivă e încă într-un stadiu incipient în ceea ce priveşte perspectivele de aplicare, în ciuda lucrărilor deja orientate spre teme promiţătoare (compararea comportamentelor novicilor şi experţilor într-un domeniu dat şi a transferabilităţii cunoştinţelor procedurale şi declarative, studiul modalităţilor de achiziţie a abilităţilor metacognitive, al funcţionării schemelor mentale, al reprezentărilor sau teoriilor personale ale subiectului).

80. Peretti *et al.*, 1980.
81. Rechlin, 1978.
82. Allal *et al.*, 1979.

Această nouă fază e în rezonanţă cu un fenomen mai vechi : progresul înregistrat în cadrul învăţământului programat în cursul anilor '60, progres datorat lui Crowder : programarea, din *lineară* cum era iniţial la Skinner, a evoluat către o formă *cu încrengături*, în care, în fiecare etapă a învăţării, parcursul ulterior e determinat de natura răspunsului furnizat de subiect. Învăţământul programat apare aşadar ca una dintre sursele concepţiei actuale asupra evaluării formative. Tehnica lui Rimoldi[83] de analiză a parcursului specific al unui subiect în cadrul unei sarcini de rezolvare de probleme (prin punerea la dispoziţie de informaţii necesare, *la cerere*, secvenţial) răspunde aceluiaşi tip de preocupări. Mai găsim rădăcini ale acestei abordări în tehnica conversaţiei clinico-critice dezvoltată de Piaget.

• **Evaluarea formatoare**

Mai târziu, o nouă etapă va fi atinsă o dată cu instaurarea obiectivului de asumare de către *elevul* însuşi a propriei învăţări : la început conştientizarea, eventual negocierea obiectivelor de atins şi apoi integrarea de către subiect a datelor furnizate prin demersul evaluativ în administrarea propriului parcurs. Această concepţie, calificată uneori drept *evaluare formatoare*, are drept scop promovarea activităţii de învăţare ca *motor* motivaţional pentru elev, precum şi ca sprijin în conştientizarea metacognitivă, permiţându-i acestuia să-şi remodeleze propriile demersuri. Ajungem astfel la al treilea nivel de reglare instituit de demersul evaluativ : *autoreglarea*. O astfel de abordare a făcut obiectul unor dezvoltări teoretice, în special în legătură cu formarea adulţilor[84] şi cu studiul limbii franceze ca limbă maternă[85]. Lucrări asupra metodelor de punere în practică au fost realizate de Nunziati[86], care a reluat şi dezvoltat ideea de a fonda învăţarea francezei pe analizarea critică, de către elevi, a unor producţii deja realizate (disertaţii, rezumate de texte etc.), ceea ce îi conduce să descopere prin ei înşişi dimensiunile sarcinii, deci nu numai criteriile de reuşită, ci în primul rând *criteriile ei de realizare*. În acest cadru, obişnuita logică a predării e înlocuită de o *logică a învăţării*.

Diferitele forme de autoevaluare

În colegiile aflate în plin proces de schimbare poate fi observată o timidă, dar evidentă similitudine în privinţa intenţiei, dacă nu chiar a actualizării, aici apărând sporadic unele elemente de sprijinire a autoevaluării. Pe de altă parte, componenta autonomizării tinde să ocupe un loc din ce în ce mai important în metodele de evaluare propuse de specialişti tinerilor ieşiţi din filierele tradiţionale : de exemplu, în practicile *„centrelor de bilanţ"*, *„portofoliile de competenţe"*. În sfârşit, metodele de *remediere cognitivă*, aplicate tinerilor în dificultate, de exemplu ca pregătire în vederea formării, au de asemenea ca obiectiv general apropierea de către subiecţi a procesului de autoreglare a demersurilor lor intelectuale[87].

Un demers dificil

Că e *formativ* sau *formator*, acest demers de evaluare inspirat de o concepţie umanistă asupra educaţiei întâmpină o serie de dificultăţi în actualizarea sa pe teren. Una dintre ele, şi nu cea mai redusă ca importanţă, ţine de exigenţa unei puternice mobilizări a formatorului, în virtutea faptului că acesta trebuie să treacă frecvent printr-un

83. Rimoldi, 1964.
84. Dominice, 1981.
85. Allal, 1993.
86. Nunziati, 1990.
87. Huteau *et al.*, 1994.

proces de individualizare care presupune adaptări pe clase şi conţinuturi din cadrul programelor de învăţământ (având în vedere volumul, dar şi natura acestor conţinuturi).

În ceea ce priveşte evaluarea formatoare, ea trebuie să facă faţă unor constrângeri suplimentare. Eficacitatea ei poate, într-adevăr, să fie limitată de insuficienţa capacităţilor subiectului de a-şi analiza şi verbaliza propriul demers. Atunci când demersul este unul *a posteriori*, el se poate dovedi, într-adevăr, în decalaj în raport cu *realitatea*, fapt susceptibil să antreneze devieri în autoreglare. În schimb, această abordare beneficiază şi de atuuri importante, în afara fenomenelor centrale de metacogniţie şi a proceselor autogerate: datorită stimulării motivaţiei şi dezvoltării sentimentului de competenţă pe care îl încurajează prin autonomizarea subiectului şi prin progresele cognitive, ea poate contribui la reuşita formării.

Pare interesant de notat că, dacă Statele Unite au contribuit substanţial la progresul evaluării formative, ele nu mai ocupă locul de lider în acest domeniu, căci se pare că Québec-ul şi ţările europene francofone le surclasează. Ne-am putea întreba care sunt cauzele acestei neobişnuite evoluţii. Semnalăm totuşi că cercetarea universitară este acum foarte activă, nu numai în acest câmp ştiinţific, ci şi în altele, de care depinde evoluţia sa viitoare, cum ar fi metacogniţia[88], stilurile de învăţare[89], strategiile de învăţare şi funcţionarea profesorilor experţi sau începători, de unde provine modelul predării *strategice*[90] care împinge la periferie conceptele de obiectiv pedagogic şi de evaluare.

88. Wolfs, 1992.
89. Orly-Louis, 1995.
90. Tochon, 1990.

CAPITOLUL 2

FACTORII INTERNI AI EVOLUŢIEI

În anii '60, explozia efectivelor de elevi şi conştientizarea eşecului şcolar fac ca instituţia să intre în era evaluării. Într-adevăr, surprinsă de afluxul elevilor într-o proporţie neaşteptată, puterea centrală se dotează cu un dispozitiv de observare statistică a educaţiei. Măsurile pe care le ia şi metodele pe care le pune în practică fac posibile numeroase evaluări. În ce priveşte eşecul şcolar, el nu mai e perceput ca o serie de nereuşite individuale, ci ca un semn al dificultăţii de adaptare a sistemului. Se impune aşadar evaluarea funcţionării şi a rezultatelor sale.

Factorii destabilizatori

Explozia şcolară

Datorăm această expresie metaforică lui Louis Cros, care, în 1961, dă acest titlu primei cărţi care analizează formidabila creştere a efectivelor şcolare după cel de-al doilea război mondial[1]. Nu e scopul lucrării noastre să descriem în detaliu această evoluţie, nici să-i analizăm în profunzime cauzele. Să reţinem doar că, din 1949 până în 1963, numărul global de elevi din ciclul gimnazial creşte de la 775.000 la 2.400.000 ; acest număr s-a triplat în 14 ani. Expresia *explozie şcolară* e deci perfect justificată. În ceea ce priveşte explicarea acestui fenomen fără precedent, Antoine Prost îl rezumă astfel : *„Creşterea efectivelor şcolare se explică prin conjugarea a două fenomene, unul conjunctural, valul demografic, altul structural, progresele şcolarizării. Două ritmuri se suprapun şi se accentuează reciproc : acela amplu şi profund, al duratei lungi, al difuzării instrucţiei la nivelul masei naţionale şi acela, mai scurt, mai limitat în efectele lui, dar mai sensibil poate, al redresării natalităţii.*

Ar rămâne, evident, de explicat de ce, mult înainte de creşterea natalităţii şi dincolo de aceasta, şcolarizarea şi-a lărgit populaţia-ţintă la segmente de vârstă aflate înainte şi după vârsta obligatorie de şcolarizare. Pentru a rezuma, să-l cităm încă o dată pe Antoine Prost : *„Nici adaptarea spontană a publicului la tendinţele economice, nici politica şcolară, nici creşterea nivelului de trai nu sunt cauze propriu-zise. Avem impresia unui fenomen extrem de complex şi solidar cu atâtea altele, prin urmare a ne pune întrebări asupra lui înseamnă, în definitiv, a ne pune întrebări asupra naturii înseşi a societăţii noastre"*[2].

Aşadar, acţiunea ce ne interesează aici nu e atât explozia şcolară în sine, nici căutarea

1. L. Cros, *L'explosion scolaire*, PUF, 1961.

2. Prost, *op.cit.*

cauzelor ei, ci consecinţele pe care le-a generat, în special unele dintre ele, în măsura în care ele implantează în sistem germenii spiritului de evaluare. Dintre acestea, nu vom reţine decât două.

Cunoaşterea statistică

Prima este o brutală conştientizare, în cercul factorilor de decizie, a necesităţii de a se dota cu instrumente statistice care să permită urmărirea efectivelor şcolare şi previziunea. Într-adevăr, explozia şcolară a surprins. Ea era totuşi previzibilă, cel puţin în parte. Creşterea natalităţii, începând cu 1945, singura cauză a creşterii efectivelor în învăţământul primar, era cunoscută. Se putea aşadar anticipa că peste şase ani va fi nevoie de spaţii şi de profesori în număr suficient. Previziunile pentru învăţământul secundar erau, fără îndoială, mai dificile, dar, observându-se creşterea substanţială a efectivelor începută înainte de război, explozia şcolară putea fi prevăzută. Dimpotrivă, factorii responsabili s-au lăsat luaţi prin surprindere, confruntându-se cu problemele dificile ale lipsei de spaţii şi de personal. Astfel, s-au construit spaţii şi s-a recrutat personal în mare grabă. Dar această lecţie a fost utilă: pe viitor se vor asigura mijloacele de a cunoaşte mai bine starea şi evoluţia sistemului. Primul pas către evaluare a fost făcut.

Amestecul celor două ordini

A doua consecinţă este clătinarea sistemului tradiţional. Se ştie[3] că acesta era compus din două subsisteme aproape etanşe: pe de o parte, pentru copiii burghezilor, liceele napoleoniene şi şcolile primare anexate acestora, pe de alta, pentru copiii din popor, şcolile republicane ale lui Jules Ferry, care se continuau cu cursuri complementare şi şcoli normale. Acestor două filiere şcolare le corespundeau două corpuri de profesori de origine, formaţie şi cultură diferite: profesorii cu studii universitare şi institutorii care au terminat şcoli normale. Or, această organizare metodică va fi pusă în dificultate de afluxul în învăţământul secundar al elevilor din şcolile primare ordinare şi de necesara accelerare a recrutării de profesori. În ceea ce priveşte primul punct, ordonanţa din 6 ianuarie 1959, care prelungeşte obligativitatea şcolarizării până la 16 ani, consacră, în plan legislativ, accesul tuturor copiilor la învăţământul secundar. În ceea ce priveşte punctul al doilea, crearea, la începutul anilor '60 a IPES (Institutul pentru profesorii din învăţământul secundar) şi, pe lângă şcolile normale, a centrelor de formare a profesorilor de colegiu (PEGC) din învăţământul general, fac ca în învăţământul secundar să aibă acces profesori de origine mai puţin aleasă. Astfel, la începutul anilor '60, cele două subsisteme şcolare încep să se întrepătrundă, atât la nivelul elevilor, cât şi la cel al profesorilor. Acest amestec clatină temeliile şi certitudinile instituţiei. Întrebările care apar atunci pregătesc un teren favorabil pentru naşterea ideii de evaluare.

Descoperirea *eşecului şcolar*

Exploziei şcolare îi corespunde, după Viviane Isamber-Jamati, *„explozia noţiunii de eşec şcolar"*, noţiune care apare, într-adevăr, în mediile pedagogice începând cu anii '60. Colecţia *Que sais-je ?* e, într-o anumită măsură, precursoare în domeniu: ea publică în 1954 *Insucesul şcolar* (termen care rămâne, de altfel, mai neutru decât cel de eşec). Apoi, la începutul anilor '60, Guy Avanzini scrie *Eşecul şcolar*[4], iar

3. *Ibid.*

4. *L'Échec scolaire*, Éditions Universitaires.

în 1965, *Les Cahiers pedagogiques* îşi intitulează astfel numărul 53. Noţiunea e lansată şi se va răspândi rapid în lumea pedagogilor şi în societate în general[5].

De la eşecul elevilor la acuzarea instituţiei

Până la acea dată, sintagma nu exista ca atare. Sigur, au existat dintotdeauna elevi care au eşuat la examene sau care nu reuşeau să înveţe ce li se preda. André Chervel a realizat pentru revista *École et Socialisme*[6] o culegere de plângeri venind din partea unor prorectori, rectori şi profesori universitari, care denunţau lacunele elevilor de liceu. Aceste plângeri se eşalonează şi se repetă în ecou începând din 1820 până în 1988. Dar însăşi redactarea lor e revelatoare. Astfel, Gendarme Bevotte, inspector general la Paris stigmatizează în raportul său din 1920 „*necunoaşterea din ce în ce mai gravă a ortografiei, neglijenţa în exprimare, lenea intelectuală în analiza şi dezvoltarea ideilor, în susţinerea unui raţionament*". Explicarea insucceselor se face deci pornind de la elevi, de la ignoranţa şi lenea lor. Dacă există eşec, e vorba de eşecul elevilor şi nu de eşecul instituţiei şcolare. La fel, pentru a lua un alt exemplu, în anii '30, mai puţin de jumătate dintr-o generaţie obţinea certificatul de studii primare. Şi rata de reuşită la bacalaureat a cunoscut o stabilitate remarcabilă de la începutul secolului, în jurul procentului de 60%. Dar aceste rate de reuşită – implicit şi ratele de eşec – erau considerate normale, în sensul normativ al termenului. Reuşita distingea meritul. Instituţia nu trebuia să fie incriminată, ea îşi îndeplinea funcţia socială; drept dovadă, corpul social nu avea nimic să-i reproşeze.

Începând cu 1960, sub impactul exploziei şcolare, sistemul tradiţional se destramă ireversibil. În prelungirea logică a legii Bertoin, crearea colegiilor de învăţământ secundar (1963) îi reuneşte în acelaşi loc pe toţi elevii, indiferent de originea lor. Colegiul constituie a doua etapă a şcolarităţii obligatorii, astfel încât se vorbeşte despre primarizarea învăţământului secundar. Dacă o serie de măsuri tranzitorii încetinesc pentru o vreme întâlnirea tuturor elevilor cu toţi profesorii, în 1977 instituţia colegiului unic pune punct îngrădirilor moştenite de la sistemul dual tradiţional. De acum înainte, toţi elevii sunt împărţiţi în mod nediferenţiat pe clase şi profesori, fără deosebire de statut. Există deci un dublu caracter mixt: al elevilor de origini şi niveluri diferite şi al profesorilor de formaţii şi statute diferite (agregaţi, profesori certificaţi*, PEGC). Acest amestec exploziv a contribuit la succesul noţiunii de eşec şcolar, cu toate ambiguităţile sale.

O noţiune ambiguă

Ambiguităţi, într-adevăr, deoarece, conform utilizatorilor săi, eşecul şcolar trimite când la aptitudinile insuficiente ale elevului (ca înainte), când la inegalităţile sociale de origine, când la deficitul de inserţie profesională, când la funcţionarea sistemului şcolar în ansamblu sau la un nivel dat (în şcoala primară, de exemplu) sau la funcţionarea unei instituţii de învăţământ în particular. Aceste ambiguităţi ale noţiunii explică probabil o parte din succesul ei.

5. Articolul „Échec scolaire" al lui Gerard Chauveau în *Le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de l'information*, Nathan, 1994, oferă un bun rezumat al chestiunii.
6. Nr. 30 din iunie 1984, citat de asemenea de C. Baudelot şi R. Establet în *Le Niveau monte*, Le Seuil, 1989.

* În Franţa, titular al unui CAPES (certificat de aptitudine pentru profesorii din învăţământul secundar) (n.t.).

Ceea ce e important e că ea face ca sistemul să-şi pună întrebări referitoare la sine, căci eşecul şcolar apare şi ca un eşec al şcolii.

Eşecul şcolar apare mai întâi acolo unde sistemul a suferit traumatismul cel mai puternic: în colegii. Cum se pot preda tuturor elevilor cunoştinţe care înainte erau prezentate numai elevilor selecţionaţi? Trebuie predate aceleaşi cunoştinţe în acelaşi mod? Aici rezidă întreaga problemă a ceea ce astăzi numim *gestionarea eterogenităţii*.

Aceste întrebări şi îndoieli se răsfrâng în mod indirect şi asupra şcolii primare. Misiunea ei nu mai este aceea de a preda tuturor *ceea ce nu e permis să fie ignorat*. Ea trebuie de acum înainte să pregătească elevii pentru perioada colegiului. În ce constă acest demers? Care sunt exigenţele, din perspectiva nivelului şcolar?

Puţin câte puţin, întrebările se extind şi asupra liceului, pe măsură ce acesta e atins de valul crescând de elevi.

Peste tot, actorii şi beneficiarii sistemului educativ conştientizează *eşecul şcolar*, cu sentimentul vag că instituţia nu reuşeşte să-i formeze pe toţi elevii la înălţimea pe care o pretinde societatea de astăzi. Unii cred chiar că reuşeşte într-o măsură mai mică decât înainte. Această problemă face obiectul unor dezbateri la care participă ansamblul societăţii. Poziţiile diferă în chiar interiorul corpului profesoral. Astfel, profesorii care au cunoscut colegiul şi liceul tradiţional cred mai degrabă că trebuie ca elevii să fie împărţiţi pe niveluri de cunoştinţe şi/sau că programele trebuie adaptate. PEGC au o mai mare încredere în pedagogie, în metodele active. Apoi sunt cei care au o poziţie ideologică preconcepută (rezistând cu încăpăţânare la ideea de colegiu unic). Mai sunt şi aceia care caută argumente fondate mai mult pe cunoştinţe constituite sau experimentări riguroase. Ultimii se vor îndrepta către acest mediu, acest zăcământ intelectual constituit din lucrările evocate mai sus. Ei le vor folosi şi le vor investi în câmpul educativ. Vor descoperi astfel marea ignoranţă de care dă dovadă instituţia în ceea ce priveşte propria funcţionare, ignoranţă egalată numai de cea a actorilor ei, referitoare la rezultatele acţiunilor lor sau de cea a detractorilor ei, referitoare la fundamentul criticilor lor sau la conceptele pe care le mânuiesc. Din această conştientizare se va naşte nevoia de evaluare.

Într-un cuvânt, explozia şcolară a evidenţiat incapacitatea factorilor responsabili de a pregăti viitorul, din cauza necunoaşterii faptelor observabile. Şi eşecul şcolar trimite la un raport prost dozat între obiective prost definite şi rezultate prost cunoscute. Guy Berger are dreptate atunci când scrie: *„Dar ce ne-a venit să evaluăm? Nici noi – educatori sau educaţi, responsabili sau actori – nu mai ştim prea bine ce facem şi totuşi vrem să cunoaştem şi să stăpânim ceea ce facem"*[7]. Ar fi putut adăuga că nici noi nu mai ştim prea bine ce vrem şi totuşi ne-ar plăcea să ştim...

Răspunsurile instituţiei

Problemele ridicate de afluxul de elevi în sistemul educativ, întrebările provocate de dezbaterile în jurul noţiunii de eşec şcolar îi determină pe pedagogi şi administratori să ia hotărâri sau să propună soluţii susceptibile să reechilibreze sistemul.

Către o gestiune lucidă şi raţională

Am văzut mai sus că factorii de decizie din conducerea centrală a educaţiei naţionale au fost surprinşi de explozia şcolară. Pentru

7. Revista *Pour*, nr. 55.

a se feri pe viitor de astfel de probleme, ei au creat, în interiorul ministerului sau la periferia lui, un anumit număr de organe însărcinate cu colectarea informaţiilor sau cu realizarea unor studii necesare unei mai bune cunoaşteri şi unei conduceri mai eficace a instituţiei şcolare. Organele în cauză, care nu au avut la început o misiune de evaluare, constituie totuşi locuri favorabile apariţiei acesteia, prin informaţiile care se elaborează acolo şi prin formarea de personal care le prelucrează (informaticieni, economişti, statisticieni, psihometrişti...)[8].

Crearea unor servicii de măsurare şi informare

În 1964, diversele servicii statistice ale diferitelor direcţii ministeriale sunt regrupate într-un *Serviciu central al statisticilor*, aflat sub conducerea directă a secretarului general al ministerului. El are ca misiune culegerea şi prelucrarea tuturor informaţiilor privind fluxul elevilor şi al studenţilor pe de o parte, iar pe de alta ansamblul mijloacelor umane şi materialelor utilizate.

Acest serviciu, care îşi va schimba de mai multe ori titulatura (SIGES, SPRESE) şi locul în organigrama ministerului este strămoşul actualei Direcţii de evaluare şi prospectivă (DEP).

În 1970 a fost creat Oficiul naţional de informare asupra învăţământului şi profesiunilor (ONISEP), însărcinat cu informarea beneficiarilor asupra derulării studiilor şi a deschiderilor lor profesionale, cu efectuarea de studii şi de cercetări pentru ameliorarea orientării profesionale a elevilor şi cunoaşterea activităţilor profesionale. Pe lângă ONISEP a apărut Centrul de studii şi cercetări asupra calificării (CERQ), cu misiunea de a studia relaţia formare – loc de muncă.

În afara acestor organisme care îi sunt dedicate, ministerul se mai bazează şi pe informaţiile furnizate de Institutul naţional de orientare profesională (INOP) şi de Institutul naţional de studii demografice (INED).

E important să notăm, pe de altă parte, că în momentul pregătirii celui de al IV-lea plan (1963-1965) educaţia a fost considerată, pentru prima dată, o invenţie şi un sector prioritar. Până atunci, educaţia era absentă din preocupările planificatorilor (primul plan) sau avută în vedere numai sub aspectul financiar al cheltuielilor admise (al II-lea şi al III-lea plan). Şi responsabilii din minister participă activ la comisii ; ei dobândesc astfel o *cultură* a previziunii, care conduce aproape inevitabil la evaluare.

Modernizarea gândirii administrative

În acelaşi moment, conceptele şi metodele elaborate de sistemică şi de ştiinţele economice şi sociale se difuzează printre administratorii Ministerului Educaţiei Naţionale. Asistăm astfel la o modernizare a gândirii administrative care impregnează instituţiile de formare, cum ar fi Institutul naţional de administrare şcolară (INAS) creat în 1963, şi un anumit număr de lucrări care vor servi drept referinţă unei întregi generaţii de responsabili din sistemul educativ. Doi autori ilustrează bine această evoluţie : Jacques Minot şi André de Peretti.

Formarea administratorilor

Jacques Minot este licenţiat în litere, are o diplomă de studii superioare în filozofie şi e doctor în drept. O astfel de formaţie pluridisciplinară facilitează fără îndoială tendinţa de explorare a unui vast câmp al cunoaşterii pentru a căuta soluţii la

8. *Cf.* Minot, *op.cit.* ; J.-L. Crémieux-Brilhac, *L'Éducation nationale*, PUF, 1965.

problemele care apar. În 1965, în calitate de director al INAS, contribuie la o importantă lucrare colectivă coordonată de Jean-Louis Crémieux-Brilhac : *Educaţia naţională, ministerul, administraţia centrală, serviciile*. Numărul, originea şi calitatea coautorilor sunt, de altfel, revelatoare pentru importanţa reflecţiilor din această perioadă : universitari emeriţi (ca Robert Escarpit, Jean Fourastié, Pierre Jacquinot, Antoine Prost, Alfred Sauvy, Georges Vedel), înalţi funcţionari (ca Oliver Philip sau Raymond Poignant), directori în conducerea centrală, directori şi actuali sau viitori inspectori generali.

În această lucrare, Jacques Minot a redactat un capitol despre *„noile tendinţe din administraţia Ministerului Educaţiei Naţionale"*. Influenţa sociologiei organizaţiilor în acest domeniu este evidentă. Un subcapitol întreg este consacrat *sistemului birocratic,* cu referinţe explicite la *legea lui Parkinson*, la analizele lui Alfred Sauvy şi ale lui Alain Touraine.

Cinci ani mai târziu, în 1970, el publică la editura Armand Colin o carte cu un titlu semnificativ : *Întreprinderea educaţiei naţionale*, într-o colecţie la fel de semnificativă, seria „Ştiinţe administrative" a colecţiei U. În pagina doi, editorul arată că această colecţie e destinată popularizării, alături de dreptul administrativ, a lucrărilor şi cercetărilor *ştiinţei administrative, ştiinţă socială aplicată fenomenului administrativ.* Influenţa sociologiei e încă mai puternică în această lucrare decât în cea precedentă ; astfel, autorul pune ca moto în josul paginii de gardă următorul citat din Émile Durkheim : *„Nu putem dirija în mod satisfăcător evoluţia unui sistem şcolar decât dacă începem prin a afla ce este el, din ce e alcătuit, care îi sunt concepţiile care îi stau la bază, nevoile la care răspunde, cauzele care l-au provocat. Şi astfel, un întreg studiu, ştiinţific şi obiectiv, dar cu consecinţe practice care nu sunt greu de perceput, apare ca indispensabil"*.

Şi cartea se deschide cu această întrebare : *„Întreprindere sau sistem ? "*. După ce îi recunoaşte lui Durkheim paternitatea sintagmei *sistem educativ*, el îi explorează caracteristicile : sistem puţin sensibil (cu reacţii lente), complex (compus din subsisteme incluse unul într-altul), dotat cu o *„mare forţă de inerţie"*, care *„ţine, fără îndoială, de dimensiunile sale"*. Autorul conchide că e vorba de un *„sistem încă foarte arhaic"*, de aceea preferă termenul de *„întreprindere"*, văzută ca *„un ansamblu integrat şi instituţionalizat de mijloace reunite pentru a atinge anumite obiective"*. Trebuie să recitim acest scurt capitol pentru a conştientiza tot ceea ce autorul datorează gândirii sistemice, chiar dacă aceasta nu e integrată decât parţial.

Formarea cadrelor

Dacă Jacques Minot şi-a exercitat influenţa în principal asupra formării iniţiale şi continue a administratorilor din Ministerul Educaţiei Naţionale, influenţa lui André de Peretti a radiat într-un câmp mai extins şi irigă toate mediile universului educativ. Nu mai amintim aici diversitatea preocupărilor sale şi nici amploarea operei[9]. Şi el are o formaţie pluridisciplinară. Absolvent de politehnică, inginer-şef la Manufacturile Statului, el cunoaşte bine lumea industriei. Dar după puţin timp se orientează spre domeniul formării şi studiază asiduu sociologia şi psihologia. Alain Savary îl însărcinează în 1981 să facă propuneri în legătură cu formarea de personal pentru Ministerul Educaţiei Naţionale, A. de Peretti fiind părintele fondator al MAFPEN (Misiunile academice pentru formarea de personal pentru Ministerul Educaţiei Naţionale). În epoca la care ne referim

9. Vezi articolul pe care Christian Nique i l-a consacrat în *Dictionnaire encyclopédique de l'Éducation et de la Formation,* Nathan, 1994.

aici, aceea a anilor '60, A. de Peretti face parte dintre modernizatorii modalităţilor de abordare a realităţilor administrative şi ai formării personalului din cadrul Ministerului Educaţiei Naţionale. Astfel, el participă împreună cu Jacques Minot la formarea INAS şi publică o carte (prefaţată de Jacques Minot) care va deveni de referinţă: *Administraţia, fenomen uman*[10]. Această lucrare, în acelaşi timp teoretică şi practică, sintetizează contribuţiile sociologilor, psihosociologilor şi psihologilor, pentru a privi administraţia din perspectiva unui sistem de interacţiuni umane. Ea analizează astfel raporturile instituţionale şi afective care se ţes între actori în diferite situaţii, ca luarea unei decizii sau conducerea unor întâlniri. Această carte e exemplară pentru o anumită evoluţie, căci nu vine numai cu o viziune nouă asupra administraţiei, ci conţine şi o formă nouă de pedagogie, mai ales prin studiul asupra raporturilor de putere şi diferitelor moduri de a o exercita.

Apropierea dintre pedagogi şi administratori

Am ales, dintre mai multe posibilităţi, să prezentăm pe aceşti doi autori şi cărţile lor, pentru că ei ilustrează bine maniera în care ştiinţele umane alimentează formarea administratorilor din Ministerul Educaţiei Naţionale, conducându-i astfel în domenii conceptuale mai mult sau mai puţin apropiate celor care aparţin pedagogilor. Această evoluţie a mentalităţilor întăreşte şi noţiunea de *sistem educativ*, ca ansamblu de actori şi de elemente care interacţionează în vederea unui anumit scop. De aici până la a considera necesare clarificarea acestui scop şi verificarea măsurii în care el este atins, nu e decât un pas. Sau mai degrabă doi: cel al conducerii prin obiective (sau al pedagogiei prin obiective pentru pedagogi) şi cel al evaluării.

Crearea biroului de evaluare pedagogică

Am văzut aşadar că, în perioada anilor '60, în condiţiile creşterii inexorabile a efectivelor şi a problemelor pe care acest fapt le presupunea, instituţia s-a dotat cu organe noi de informare şi studiu. Am mai văzut că, prin contribuţia ştiinţelor umane, perspectiva pe care responsabilii o aveau asupra funcţionării acestei instituţii s-a modernizat. Progresiv, toate aceste aspecte au pregătit un teren favorabil ideii de evaluare a sistemului în globalitatea sa. Dar în anii '70 administraţia centrală va intra într-o etapă decisivă în această direcţie. Meritul îi revine lui Claude Seibel. Politehnician la Institutul naţional de statistică şi de studii economice (INSSE), conduce la sfârşitul anilor '70 Serviciul de informatică în gestiune şi de studii statistice (SIGES) al ministerului. El creează, în interiorul serviciului, un birou de evaluare pedagogică. Necesitatea unei evaluări pedagogice îi apăruse în urma analizei printre rânduri a studiilor existente. Într-adevăr, din 1960, existau numeroase studii care puneau în lumină fenomenele de repetenţie, de orientare, de selecţie şi corelaţiile lor cu categoriile socioprofesionale de origine ale elevilor. Aceste studii au contribuit la răspândirea conceptelor de eşec şcolar, de inegalitate a şanselor, de şcoală care reproduce sistemul social... Dar pentru cei care doresc să acţioneze asupra instituţiei şcolare, aceste date erau dificil de interpretat. Astfel, o diminuare a ratei repetenţiei, chiar pe o perioadă relativ lungă, ar însemna că elevii stăpânesc mai bine cunoştinţele de dobândit? Şi ce să deducem dintr-o stabilitate pe termen lung a ratei de reuşită la

10. *L'Administration, phénomène humaine*, Berger-Levrault, 1968.

bacalaureat? Studiile existente nu permiteau nicidecum sprijinirea unei reflecţii serioase asupra evoluţiei cunoştinţelor elevilor. Sistemul se găsea în imposibilitatea de a răspunde la faimoasa întrebare asupra *scăderii nivelului*. Claude Seibel a înţeles, şi i-a făcut şi pe responsabilii ministeriali să înţeleagă, că găsirea unor mijloace de stabilire riguroasă a nivelului de cunoştinţe ale elevilor în diferitele etape ale şcolarităţii a devenit imperativă. Sub impulsul său se vor efectua primele mari operaţii de evaluare pedagogică la diferitele paliere ale şcolarităţii: la sfârşitul CP în 1979, în clasa a VI-a în 1980, la CE 2 în 1981, în clasa a V-a în 1982, la CM 2 în 1983, în clasa a III-a în 1984, în clasa a II-a în 1986, în clasa I în 1987*...

• Instituirea unui dispozitiv de evaluare novator, fondat pe o metodă exactă şi pe instrumente riguroase

Cei care l-au conceput îl vor *„macroscopic, incontestabil şi de necontestat, pentru că e împărtăşit"*[11].

Rezultând dintr-un demers sistemic, el este într-adevăr macroscopic. Obiectul evaluării nu sunt elevii, profesorii, orele sau instituţiile de învăţământ în particular, ci ceea ce produce sistemul de învăţământ în globalitatea sa, în *output*, apreciat pe baza cunoştinţelor elevilor. Iată ce a adus nou sfârşitul anilor '70, în Europa şi în lume.

Obiectivul vizat încă de la început este şi el novator. El e triplu:

- alcătuirea, pentru fiecare nivel de şcolarizare, a unei constatări a cunoştinţelor şi abilităţilor elevilor din perspectiva obiectivelor definite de programe;
- punerea în relaţie a rezultatelor obţinute la diferite niveluri, pentru a observa progresul (sau regresul);
- relaţionarea rezultatelor şcolare cu anumite caracteristici individuale ale elevilor, cu anumite componente ale mediului instituţiilor şcolare şi anumiţi factori interni precum mărimea, eterogenitatea claselor, repetenţia, orientarea, condiţiile vieţii şcolare.

E vorba deci de un obiectiv ambiţios care presupune mai întâi constatarea cunoştinţelor dobândite, dar care dintr-o dată vizează şi punerea în relaţie a acestei constatări cu alte date, pentru a o situa într-un context.

Pe de altă parte, acest dispozitiv e exemplar şi novator prin rigoarea sa metodologică (de aceea putem spera că e incontestabil). El se bazează pe o eşantionare a instituţiilor şcolare ştiinţific construită pentru a fi reprezentativă pe plan naţional. Eşantioanele sunt extrase aleatoriu din ansamblul instituţiilor, stratificat în funcţie de mărime, de structura claselor şi de mediul rural sau urban. Studii prealabile au arătat că ceea ce garanta controlul acestor variabile era reprezentativitatea acestor importante variabile (vârsta şi sexul elevilor, categoria socioprofesională a părinţilor, compoziţia corpului profesoral). Validitatea acestor criterii a fost, de altfel, verificată a posteriori.

Aceeaşi rigoare se impune în stabilirea instrumentelor. Obiectivele programelor au fost traduse mai întâi în comportamente observabile (şi deci evaluabile) ale elevului. Apoi, pentru fiecare obiectiv de evaluat s-au alcătuit mai multe exerciţii care permiteau constatarea comportamentului corespunzător. Aceste teste au fost elaborate de grupuri de lucru reunind diverşi experţi (profesori, formatori, profesori universitari, cercetători de la INCB sau de la INETOP...). Ele au fost verificate cu grijă înainte de a fi folosite în dispozitivul de evaluare.

---

* Clasa a III-a = al patrulea an de colegiu (ciclu gimnazial); clasa a II-a = primul an de liceu; clasa I = al doilea an de liceu (n.t.).

11. P. Mondon, „L'évaluation du système éducatif", *Éducation et Formations*, nr. 8, MEN, 1986.

În sfârşit, acest dispozitiv e exemplar şi novator prin caracterul său *participativ*, *împărtăşit*, care permite celor care l-au conceput să îl considere a fi de necontestat. S-a înţeles că o operaţie de o asemenea amploare nu putea fi realizată şi nu putea da rezultate fiabile decât dacă toţi actorii implicaţi participau la ea. De aceea, instanţele responsabile la nivel naţional s-au implicat în acest proces încă de la început: direcţii pedagogice ale ministerului, Inspectoratul general, organisme de studii şi cercetări, organizaţii sindicale, asociaţii de părinţi. Au fost integrate apoi, în diferitele grupuri de lucru însărcinate cu conceperea şi experimentarea, diferitele corpuri de inspectori teritoriali, de cercetători, de formatori, de profesori. Aceste grupuri s-au deplasat apoi pe teren pentru a explica tuturor cadrelor didactice obiectivele evaluării şi modalităţile de trecere a testelor.

• **O turnantă decisivă**

Am văzut prin ce anume e novator dispozitivul de evaluare adoptat în 1979. Dar ceea ce contează este în primul rând faptul că el marchează o turnantă decisivă în concepţia asupra evaluării şi în difuzarea acestei concepţii în instituţia şcolară. De acum înainte, sistemul educativ nu se mai evaluează pornind exclusiv de la indicatori de funcţionare ca repetenţia, orientarea, accesul la licee sau la universitate; el se evaluează şi plecând de la indicatori de rezultate obiectivi: cunoştinţele dobândite de elevi, apreciate în raport cu obiectivele de învăţământ definite de programe. E vorba de o evaluare de tip *input-output*, cu punerea în relaţie a tuturor mijloacelor materiale şi umane introduse în sistem (*input*) cu rezultatele produse (*output*).

Acest mod de evaluare centrat pe comparaţia dintre rezultate şi obiective pedagogice s-a răspândit încet-încet printre actorii sistemului, în măsura în care aceştia au fost asociaţi la punerea ei în aplicare de către minister. Această nouă concepţie asupra evaluării îi va atinge, proporţional, mai mult pe inspectori şi pe formatori decât pe profesorii de la clase. Totuşi, nici profesorii nu sunt ţinuţi la o parte, căci aceste operaţii naţionale se repetă din anii '80 până în zilele noastre şi vizează de fiecare dată un număr important de clase (între 400 şi 500 la primele evaluări).

Aceste evoluţii trebuie puse în relaţie cu cele care s-au produs, în aceeaşi perioadă, în universul pedagogic.

Către o raţionalizare a pedagogiei

Aşa ar putea fi numit curentul pedagogic care se dezvoltă începând cu mijlocul anilor '70 în interiorul instituţiei şcolare: în această perioadă, în minister, în inspectorate, în instituţiile de formare a profesorilor, pedagogii caută noi strategii educative susceptibile să reducă problema mereu actuală a eşecului şcolar. Dintre aceste strategii, mai ales una va avea efecte importante în materie de evaluare, depăşind în acest moment graniţele instituţiei: pedagogia prin obiective. Se ştie că ea este deja bine cunoscută în departamentele de ştiinţe ale educaţiei[12]. E greu de ştiut de ce, pe la 1975, pedagogii din instituţii sunt seduşi de pedagogia prin obiective. Daniel Hameline, care a realizat o excelentă sinteză a evoluţiei curentelor pedagogice din 1945 până în 1980[13], vede în ea întoarcerea la un fel de neo-directivitate, după un deceniu de pedagogie activă şi non-directivă.

Oricum, pedagogia prin obiective pătrunde în instituţie şi aduce cu ea o nouă concepţie despre evaluare.

---

12. *Cf.* Factori externi ai evoluţiei, p. 85.
13. Articolul „Pédagogie", *Encyclopedia Universalis*, supliment, t. 2, 1980.

Influenţa pedagogiei prin obiective asupra responsabililor educaţiei naţionale

Critica examenelor

Textul (*cf.* Document 6) a fost publicat în revista oficială a ministerului, *L'Éducation*, din 13 iunie 1974, în paginile intitulate Informaţiile Ministerului Educaţiei. Extras dintr-un articol redactat de Géminard şi Marbeau (inspector general al instrucţiei publice, reprezentant permanent la Consiliul Europei, respectiv director, însărcinat cu afacerile internaţionale ale ministerului), textul rezumă diferite simpozioane şi conferinţe organizate în 1972 şi 1973 de Consiliul Europei şi consacrate problemelor educaţiei în învăţământul secundar. Din rândurile lui transpar critica examenelor tradiţionale, dorinţa de a promova sistemele de control continuu, de unităţi capitalizabile, de definire a programelor prin obiective, de evaluare formativă şi de autoevaluare. Toate aceste noţiuni erau, în 1974, specifice epocii, nu numai în Franţa, ci şi în Europa, aflându-se în miezul discuţiilor responsabililor educativi consideraţi demni de a reprezenta oficial ţara lor.

Redefinirea obiectivelor

Alt exemplu al apropierii pedagogiei prin obiective de către cei mai înalţi responsabili de instituţie: în numărul 28 din aprilie 1976 al hebdomadarului oficial de informaţie al ministerului, *Le Courrier de L'Éducation*, ministrul René Haby, fost director şi inspector general, semnează un editorial intitulat „Redefinirea obiectivelor". El subliniază prioritatea care trebuie acordată „*obiectivelor asupra programelor în sensul restrâns al termenului*" şi conchide astfel: „*Aş vrea să văd că în privinţa acestei chestiuni a obiectivelor apare interesul dezbaterii largi; din aproape în aproape, ea le condiţionează pe toate celelalte*". Următorul număr al aceluiaşi hebdomadar publică instrucţiunile adresate de ministru Inspectoratului general în vederea redefinirii programelor, instrucţiuni ce vor fi făcute cunoscute tuturor profesorilor. Intitulate *Obiectivele generale ale educaţiei*, ele sunt integral redactate din perspectiva pedagogiei prin obiective, care constituie, de altfel, titlul cuvântului înainte (*cf.* Document 7). Ele precizează mai ales diferitele niveluri la care trebuie definite obiectivele şi introduc ideea de obiective exprimate în termeni de „*capacităţi (să fie capabili să...)*", de „*comportamente*", invitând la definirea „*modurilor de evaluare corespunzătoare*".

A gândi evaluarea

Al treilea exemplu: pentru a-şi sensibiliza colegii la aceste noţiuni noi, Lucien Géminard, reprezentant al Inspectoratului general pentru Instrucţia publică, organizează în 1977 un seminar pe tema evaluării. Cu această ocazie e publicată o broşură internă intitulată *Noţiuni generale de evaluare*, destinată tuturor inspectorilor generali. Găsim aici o descriere exactă a obiectivelor, a obiectelor, a modalităţilor de evaluare, indicaţii bibliografice, exemple de evaluare. Broşura conţine principalele noţiuni elaborate de ştiinţele educaţiei, cum ar fi taxonomia obiectivelor, factorii care influenţează notarea descrişi de docimologie, distincţia dintre evaluarea sumativă şi evaluarea formativă... Ea se mai referă şi la autori clasici în domeniu, ca Piéron, Bonboir, De Landsheere, Reuchlin, Noizet..., conferindu-le un fel de recunoaştere instituţională. Trei ani mai târziu, organizatorul acestui seminar, Lucien Géminard, devenit decan la Inspectoratul general al Educaţiei

naţionale, va confirma această recunoaştere prefaţând prima ediţie a unei lucrări publicate de INRP, sub coordonarea lui André de Peretti: *Culegere de instrumente şi de procese de evaluare formativă*.

Aceste câteva exemple jalonează calea triumfală prin care pedagogia prin obiective şi modurile de evaluare caracteristice acesteia şi-au făcut intrarea pe uşa din faţă în universul pedagogic al instituţiei şcolare. Dar de la inspectori generali la profesori e un drum lung, care trece printr-o serie de puncte nodale ca inspectorii, formatorii, sindicaliştii, jurnalele profesionale, literatura difuzată cu ocazia sesiunilor de formare.

DOCUMENT 6

EVALUAREA ÎN 1974

Evaluarea tradiţională a rezultatelor şcolare sub formă de examen a fost adesea criticată. La Pont-à-Mousson, raportorul general notează că se poate milita pentru abolirea radicală a examenului în forma în care el este adesea practicat. Acolo unde el se impune încă, chiar şi numai pentru eliberarea unei diplome ce dă acces la o profesie, el trebuie umanizat, în aşa fel încât să nu se traducă niciodată printr-o judecată fără drept de apel, sub forma totul sau nimic. Oricum, controlul continuu al cunoştinţelor şi abilităţilor ar trebui să înlocuiască examenele la toate nivelurile. Acest control a căpătat, de altfel, o reală valoare pedagogică, din momentul în care elevul sau studentul a început să contribuie la definirea obiectivelor, pe care şi le-a asumat.
Un sistem de credite suple sau de unităţi capitalizabile prezintă avantajul considerabil de a arunca o adevărată punte între achiziţiile iniţiale şi perfecţionările ulterioare.
La Santa Cruz de Tenerife, în raportul de sinteză, se regăseşte aceeaşi idee: e de dorit ca un sistem de evaluare continuă să înlocuiască gama examenelor, iar instaurarea sistemului de unităţi capitalizabile să permită progresul şcolar într-un ritm individual.
Simpozionul din Karlskrona precizează că, în privinţa tehnicilor de evaluare, ar trebui acordată o atenţie preferenţială testelor-diagnostic şi sistemelor interne de evaluare continuă.
Evaluare de tip nou, dar şi autoevaluare, prezentă în atitudinea de muncă independentă şi preconizată de simpozionul de la Dublin, în ideea de a permite elevului să facă bilanţul progresului său în cunoştinţe şi abilităţi.
Conferinţa miniştrilor de la Berna reţine şi ea evaluarea capacităţilor elevilor, utilizând pentru aceasta metode adecvate.
Raportul final al conferinţei de la La Manga lărgeşte dezbaterea, legând de metodele pedagogice utilizate problema evaluării şi a autoevaluării. *„Pentru ca evaluarea şi autoevaluarea rezultatelor şcolare şi a capacităţilor reale ale elevilor să nu fie marcate de erori grosolane, ar trebui, fără îndoială, ca învăţământul din ciclul primar să ofere o pluralitate de metode pentru studierea unei cunoştinţe. Munca individuală, independentă constituie foarte probabil un bun demers pentru învăţarea autoevaluării."*
Relaţia trebuie stabilită în acord cu tipurile de programe. În perspectiva unei evoluţii către definirea programelor prin obiective, cum s-a preconizat la Karlskrona, ar trebui să se procedeze la o analiză detaliată a raporturilor dintre lista obiectivelor şi diferitele forme de evaluare.

L'Éducation, 13 iunie 1974.

Şi luarea în considerare a noilor idei pedagogice de către responsabilii puterii centrale va exercita un dublu efect asupra acestor puncte intermediare. La un prim nivel, ea produce un efect de transmitere ierarhică a ideilor ; discursul se repercutează, în etape succesive, din vârful piramidei instituţionale spre baza ei, cu amplificările, atenuările sau deformările inerente acestui tip de transmitere. La al doilea nivel – fără îndoială, cel mai decisiv – acest discurs conferă o legitimitate studiilor, lucrărilor şi experienţelor pe care inspectorii şi formatorii le cunoşteau deja, de care fuseseră deja seduşi, dar care rămăseseră până atunci în domeniul cercetării sau al inovării. Din acest punct de vedere, trebuie să ne amintim că numeroase lucrări efectuate la INRP sau în departamentele universitare de ştiinţe ale educaţiei au integrat pedagogia prin obiective în preocupările lor. Şi un număr deloc neglijabil de inspectori, de formatori şi de profesori s-au asociat acestor cercetări, mai ales celor de la INRP, care a dezvoltat o reţea importantă de *profesori-cercetători* în cadrul *cercetărilor-acţiune* pe care le-a întreprins. De acum înainte, toţi aceşti mediatori vor putea difuza noile concepţii în rândul profesorilor, în deplină legitimitate.

DOCUMENT 7

PEDAGOGIA PRIN OBIECTIVE ÎN 1976

Orientările exprimate de legea din 11 iulie 1975 impun o nouă conştientizare a obiectivelor generale atribuite formării şcolare.

O educaţie modernă îşi va propune de acum înainte să-l ajute pe elev să dobândească nu numai anumite cunoştinţe culturale, ci şi unele metode de gândire şi de acţiune, unele capacităţi („să fie capabili să...") şi comportamente intelectuale, manuale, sociale etc.

Demersul care conduce la elaborarea programelor este inversat. *Trebuie mai întâi să fixăm cu precizie obiectivele de atins, apoi să deducem conţinuturile şi metodele propice* realizării acestor obiective.

Obiectivele se pot situa, bineînţeles, la diferite niveluri : finalităţi educative generale ; contribuţii ştiinţifice, culturale, practice la formare ; scopuri specifice, propuse pentru ciclul primar, pentru gimnaziu, pentru liceu ; intenţii pedagogice pentru fiecare disciplină.

La ora sa, profesorul va trebui să joace un *dublu rol* : să faciliteze *dobândirea* cunoştinţelor, a metodei şi a logicii proprii fiecărei discipline predate ; să se preocupe în acelaşi timp de utilizarea acestor contribuţii pentru *a suscita dezvoltarea* capacităţilor, atitudinilor, caracteristicilor personalităţii care depăşesc cadrul singular al materiei predate.

O astfel de concepţie asupra învăţământului impune definirea modurilor de evaluare adecvate. Nu mai e suficient ca elevul să demonstreze că a dobândit o anumită cunoştinţă, să ştie să rezolve o anumită problemă ; el trebuie să demonstreze că a dobândit metodele şi comportamentele considerate a fi obiective de atins.

O astfel de evaluare ţine de o observaţie continuă a elevului în activitate, surprins în atitudinile sale şi urmărit în evoluţia sa.

Eficacitatea acţiunii profesorului se apreciază şi din dublul punct de vedere evocat mai sus.

Le Courrier de l'Éducation,
nr. 29, 19 aprilie 1976.

Rolul de iniţiator al formării iniţiale

Această difuzare se va face mai întâi în instanţele cele mai favorabile pe care le constituie spaţiile închise ale formării iniţiale: şcolile normale de institutori, şcolile naţionale de meserii, centrele regionale de educaţie fizică şi sport, dar şi recent înfiinţatul Centru naţional de formare a inspectorilor şcolari şi a profesorilor de şcoală normală, creat în 1974. Ea se va mai realiza şi prin formarea continuă a profesorilor care începe din anii '70, mai ales prin stagiile organizate pentru institutori în şcolile normale şi prin stagiile naţionale pentru formatorii formatorilor.

Evident, e dificil de estimat impactul acestor idei noi asupra profesorilor. Dacă ţinem cont de mijloacele de difuzare, el e probabil mai slab în învăţământul secundar general decât în învăţământul primar şi tehnic. Putem considera de asemenea că un indiciu exact al difuzării este locul pe care îl ocupă aceste idei în revistele profesionale. Astfel, *Le Journal des Instituteurs* din octombrie 1975 publică un articol al lui Louis Legrand, intitulat „Ce este pedagogia prin obiective?", iar *Les Cahiers Pédagogiques* din martie 1978 consacră un dosar important evaluării: „Ştiinţa notării, notarea cunoştinţelor, conştiinţa încărcată".

Includerea pedagogiei prin obiective în programele şcolare

Totuşi, mentalităţile şi climatul par suficient de mature pentru ca, în 1977, pedagogia prin obiective să fie inclusă în programe, ceea ce reprezintă legitimitatea supremă. Într-adevăr, din 1977 până în 1980 apar, pentru grădiniţe şi şcolile elementare, apoi pentru colegii, programe noi şi instrucţiuni care redefinesc conţinuturile de formare pentru fiecare ciclu şi fiecare disciplină în parte, constituind astfel un ansamblu coerent pentru învăţământul obligatoriu (ceea ce nu se mai întâmplase din 1923). Modul de prezentare şi formulare a acestor programe poate fi considerat un fel de revoluţie pedagogică, în măsura în care ele nu mai sunt definite ca un inventar de cunoştinţe ce trebuie predate şi structurate într-o suită de lecţii, ci ca o serie de *„obiective de atins la sfârşitul unui ciclu, obiective formulate din perspectiva comportamentului şi a competenţei (cunoştinţe şi abilităţi)"*[14].

Influenţa pedagogiei prin obiective asupra celor care au redactat-o e aşadar evidentă. De altfel, aceştia se referă la ea într-un mod explicit în două texte. Prima dată apare menţionată în circulara din 1977 consacrată grădiniţei, unde paragraful intitulat *Obiective* începe prin *„Consideraţii asupra naturii împrumuturilor din pedagogia prin obiective"* (*cf.* Document 8). Citim aici că pedagogia prin obiective nu e adoptată ca *teorie a educaţiei*, ci se face referire la ea pentru utilitatea pragmatică, ea permiţind o descriere *obiectivă* a conduitelor copilului şi *incitând la observarea comportamentelor*. Cea de a doua referire explicită figurează în prezentarea generală a hotărârii din 1980, care defineşte programele pentru ciclul gimnazial unde găsim, într-o propoziţie incidentă, următoarea menţiune: *„...pedagogia prin obiective, din care se inspiră prezentele instrucţiuni..."*.

De altfel, putem nota că preocuparea pentru evaluare e în mod evident mai prezentă în acest text decât în precedentele, ea căpătând treptat tot mai multă importanţă în ochii redactorilor. Ea e prezentă mai ales în domeniul activităţilor de stimulare a curiozităţii intelectuale a elevilor şi în acela

14. *Contenus de formation a l'école élémentaire, cycle préparatoire*, MEN, CNDP, 1977.

al educaţiei fizice, unde apare ca titlu de capitol conţinând „*instrucţiunile pedagogice*” (*cf.* Document 9). Exemplul istoriei şi al geografiei demonstrează preocuparea pentru o evaluare continuă, la trei niveluri progresive (reproducere, reutilizare, transfer), prin referirea *riguroasă* la obiectivele de sfârşit de ciclu. Instrucţiunile pentru educaţie fizică şi sport insistă asupra funcţiei de reglare a evaluării, la dispoziţia profesorului şi a elevilor săi. Ea trebuie să facă din aceştia din urmă, individual şi colectiv, artizanii conştienţi şi responsabili ai propriilor progrese. Este vorba despre un proces de evaluare formativă, care îi determină pe elevi să conştientizeze *cunoştinţele*, *limitele* şi *posibilităţile de a depăşi aceste limite*.

Demonstraţia ar fi mai puţin pertinentă pentru învăţământul secundar. Bineînţeles, noile programe au aceeaşi denumire cu cele ale şcolii elementare: „*Orare, obiective, programe, instrucţiuni*”, iar prezentarea lor se organizează în trei părţi: „Obiective, programe, instrucţiuni”. Dar însăşi formularea obiectivelor arată că cei care le redactează sunt mai puţin pătrunşi de cultura pedagogiei prin obiective decât colegii lor din învăţământul elementar: conţinuturile pe discipline sunt privilegiate în raport cu obiectivele exprimate din perspectiva comportamentelor observabile la elevi.

Excepţie face, bineînţeles, educaţia fizică şi sportul. Spunem „*bineînţeles*” pentru că trebuie să subliniem aici că EPS are o lungă tradiţie de reflecţie şi de cercetare pedagogică, care face ca această disciplină să se afle în avans faţă de majoritatea celorlalte, centrate asupra cunoştinţelor universitare. Astfel, încă din 1967, instrucţiunile oficiale preconizează noi forme de evaluare în EPS: trecerea de la o evaluare normativă la o evaluare pe criterii, cu referire la un ansamblu de obiective[15]. Vom face referire la excelenta sinteză realizată de Bernard Maccario într-o carte de referinţă pentru această disciplină[16].

15. *Programmation des activités physiques et sportives dans les établissements du second degré*, La Documentation française, 1967.
16. B. Maccario, *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des APS*, Vigot, 1986.

DOCUMENT 8

OBIECTIVELE ÎN 1980

Consideraţii asupra naturii împrumuturilor din pedagogia prin obiective

Dat fiind caracterul global al dezvoltării la această vârstă, nu poate fi vorba de obiective operaţionale care să conducă la performanţe de obţinut într-o manieră definitivă, într-un domeniu limitat, prin transformarea unui comportament zis „de plecare” într-un comportament nou. Dimpotrivă, e util să descriem, într-o manieră pe cât posibil obiectivă, diversele conduite de care e capabil un copil la un nivel dat, şi aceasta în cadrul unor metode de învăţare dintre cele mai diverse, fiind de la sine înţeles că aceste metode sunt, în mare măsură, tributare alegerilor proprii ale copilului, confruntat cu situaţii bine definite.

E indispensabil apoi ca învăţătorul, preocupat în mod continuu de eficacitatea acţiunii sale, să o poată evalua cel puţin din punct de vedere calitativ, de unde apelul la pedagogia prin obiective, utilizată aici ca o incitare la observarea comportamentelor copiilor, şi nu ca o teorie a educaţiei.

Pedagogia prin obiective ridică, bineînţeles, numeroase probleme, dar are cel puţin meritul de a pune accent pe autodeterminarea copilului şi pe importanţa afectivităţii, pusă în slujba dobândirii unor abilităţi. În această afectivitate rezidă adevăratul motor al dezvoltării. Pedagogia prin obiective ne atrage atenţia, pe de altă parte, asupra faptului că primele comportamente cognitive trec mai întâi prin corp, mişcarea, acţiunea generând, prin intermediul dinamismului, primele moduri de reprezentare şi de gândire.

L'École maternelle, horaires, objectifs, programmes, instructions, MEN-CNDP, 1980.

Situaţia particulară a învăţământului tehnic şi profesional

Trebuie să acordăm un loc aparte învăţământului tehnic şi profesional. Lumea tehnică are, ca şi lumea sportivă, o tradiţie mai îndelungată de reflectare asupra performanţelor şi asupra *gesturilor* care conduc la ele. Trebuie să amintim, în această ordine de idei, şi înrudirea dintre conducerea prin obiective a întreprinderilor şi pedagogia prin obiective[17]. Toate acestea au contribuit la crearea unui teren mult mai receptiv decât acela al învăţământului general.

17. *Cf.* Gestiunea întreprinderilor, p. 66.

DOCUMENT 9

EVALUAREA ÎN PROGRAMELE PENTRU CICLUL PRIMAR, CLASELE MARI

• La istorie-geografie

Evaluarea presupune, fireşte, controlul cunoştinţelor, dar şi cel al abilităţilor. Ea este indispensabilă pentru că evidenţiază stăpânirea şi capacitatea de reinvestire a cunoştinţelor dobândite, pregătind elevul pentru gimnaziu. Ea se va efectua la trei niveluri :

- reproducere : controlul dobândirii practice a unor abilităţi, al stăpânirii unei noţiuni, al memorării unei cunoştinţe (întrebări, lucrări scrise, expuneri, diverse exerciţii) ;
- reutilizare : cunoştinţele dobândite sunt mobilizate şi reutilizate pentru studierea unui mediu asemănător, a unei situaţii sau a unui mediu analoage, ca instrumente de explorare şi de analiză (anchete pe teren sau dosare) ;
- transfer : cunoştinţele şi abilităţile dobândite la istorie şi geografie sunt verificate în situaţii practice (biologie, tehnologie, estetică) şi în activităţi desfăşurate în cadrul disciplinelor fundamentale prin realizarea de lucrări interdisciplinare.

Această evaluare va fi fondată pe activităţi concrete : ea se va desfăşura în strânsă legătură cu obiectivele definite pentru sfârşitul ciclului elementar.

• La educaţie fizică şi sport

Fără a relua aici textul instrucţiunilor din 1977, reamintim că în ciclul primar demersul pedagogic trebuie să se subordoneze unor preocupări complementare :

- să permită profesorilor, ca şi a elevilor înşişi, efectuarea unor bilanţuri la sfârşit de ciclu ;
- să-i transforme pe aceştia din urmă, individual şi colectiv, în artizani conştienţi şi responsabili ai propriilor progrese (pe plan fizic, tehnic, tactic).

În acest spirit, observaţia şi evaluarea joacă un rol major pentru profesor şi pentru elevi. La sfârşitul fiecărei şedinţe sau ciclu de şedinţe, profesorul trebuie să fie în măsură să se asigure că elevii au făcut ceva, că le-a plăcut ce au făcut, precum şi să-şi dea seama dacă au progresat sau nu...

Cât despre copii, ei trebuie să conştientizeze ceea ce au dobândit, să-şi conştientizeze propriile limite şi posibilităţile de a le depăşi. Acestea sunt ideile din care se inspiră aşadar punerea în practică a „capacităţilor" propusă de circularele din 1978 şi 1999. În principal prin această tendinţă spre obiectivitate şi responsabilitate şi prin dorinţa de progres, susţinută şi revigorată prin joc, educaţia fizică şi sportul în şcoala primară se alătură celorlalte discipline. Coerenţa preocupărilor educative în pragul admiterii în gimnaziu e cel mai bun garant al unei pregătiri eficiente pentru un nou mod de viaţă.

Contenus de formation à l'École élémentaire, Cycle moyen, horaires, objectifs, programmes, instructions, MEN, CNDP, 1980.

Dar influenţa decisivă a fost, fără îndoială, aceea exercitată de Bertrand Schwartz, la sfârşitul anilor '60. În contextul crizei care are loc în această perioadă la minele din Lorena, el propune statului un plan de reconversie profesională destinat minerilor. Principala soluţie este sistemul de eliberare de CAP pe unităţi numite *capitalizabile*, care înlocuieşte examenul tradiţional cu sesiune unică. Sistemul se bazează pe definirea prealabilă a unui ansamblu de obiective de atins în mod obligatoriu, care servesc de referinţă în vederea verificării cunoştinţelor dobândite, efectuată de-a lungul procesului de formare ca verificare continuă. Unitatea se termină când cei formaţi au atins aceste obiective[18]. Plecând de la această inovaţie, în anii '70 pedagogia prin obiective pătrunde în învăţământul tehnic şi profesional pe două căi complementare : programarea predării şi procedurile de evaluare. Prima are loc din ce în ce mai mult în raport cu nişte coordonate, care sunt inventare pe cât posibil exhaustive ale tuturor activităţilor şi competenţelor necesare exercitării unei meserii. Mai întâi experimentală, această practică va lua progresiv un caracter instituţional[19]. În ceea ce priveşte a doua cale, procedurile de evaluare încep să înlocuiască examenul final tradiţional printr-un control continuu, care constă în evaluarea sistematică, pe măsura derulării formării, a tuturor elementelor ţinând de coordonata diplomei profesionale.

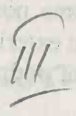
Chiar dacă introducerea ei se face în mod inegal în diferitele sectoare de învăţământ şi pe discipline, pedagogia prin obiective dobândeşte, la sfârşitul anilor '70, o reală legitimitate în cadrul instituţiei şcolare. Fără îndoială că ea impregnează mai mult autorităţile ierarhice, *cadrele de conducere*, decât pe profesori, dar acest aspect este de o importanţă capitală într-un sistem cu o lungă tradiţie ierarhică şi piramidală. Şi aceasta cu atât mai mult cu cât factorii responsabili din cadrul administraţiei şi pedagogii merg în acelaşi sens. Educaţia naţională e matură şi poate promova noi forme de evaluare. Rămâne de văzut dacă evoluţia începută va înlocui formele tradiţionale sau le va completa.

18. B. Schwartz, *L'Éducation demain*, Aubier Montaigne, 1973 ; *Une autre école*, Flammarion, 1977.

19. Direcţia liceelor şi colegiilor, *Documents methodologique*, „Referenţialul activităţilor profesionale", CPC, document nr. 92/5, MEN, iunie 1991.

PARTEA A TREIA

ACTORII EVALUĂRII



Cine evaluează şi ce, de ce, cu ce legitimitate?

Am descris până acum actorii tradiţionali ai evaluării: cadrele didactice şi profesorii promovaţi la rangul de inspectori. Ei controlau esenţialmente conformitatea cunoştinţelor şi atitudinilor dobândite de către elevi cu ceea ce li se preda şi conformitatea actului de învăţare cu programele prescrise de instituţie. Acest control clasa şi selecţiona elevii şi profesorii. Sistemul de evaluare descris, strict circumscris instituţiei, nu presupunea o prea mare transparenţă a criteriilor utilizate, întrucât legitimitatea lui ţinea de instituţia însăşi şi, în ultimă instanţă, de republică – una şi indivizibilă.

Începând cu anii '60, afluxul masiv de elevi în învăţământul secundar a bulversat acest echilibru şi a generat noi probleme administrative şi pedagogice. S-a impus în consecinţă o mai bună cunoaştere a funcţionării şi a rezultatelor instituţiei.

Alături de formele tradiţionale, au fost adoptate progresiv noi metode de evaluare, mai raţionale, dar şi mai complexe. În plus, în timp ce instituţia îşi punea întrebări în legătură cu ea însăşi, mediul social îi cerea şi el socoteală în privinţa funcţionării, a cheltuielilor şi rezultatelor sale, astfel încât cererea şi producerea de evaluare cresc, ca de altfel şi numărul şi diversitatea evaluatorilor.

Legea după care cu cât o instituţie e mai stabilă, cu atât se autoevaluează mai puţin şi invers, se verifică aici. Şi cum din 1960 până în zilele noastre sistemul educativ nu şi-a găsit adevărata stabilitate, cererea de evaluare şi numărul evaluatorilor nu a încetat să crească şi să se multiplice, încât unii vorbesc de *inflaţie* sau de *modă*.

A inventaria astăzi actorii evaluării înseamnă a te confrunta cu un univers din ce în ce mai complex. Şi aceasta cu atât mai mult cu cât nevoia de evaluare nu priveşte numai sistemul educativ, ci se extinde chiar şi la activităţi sociale care, până atunci, nu făceau obiectul măsurării randamentului, cum ar fi sănătatea, justiţia sau asistenţa socială.

Exemplul cel mai semnificativ şi mai formalizat al acestei evoluţii este fără îndoială politica numită a *modernizării serviciului public*, lansată de primul-ministru Michel Rocard în 1989 şi care stabileşte principiul unei „necesităţi de evaluare a politicilor publice".

Acest tip de poziţii, luate la un nivel important de responsabilitate politică, fiind fără îndoială rezultatul unei cereri sociale, contribuie la accentuarea evaluării şi la legitimarea ei. Asistăm deci la o extindere continuă a evaluării şi la multiplicarea numărului de evaluatori. Aceştia sunt diferiţi ca origine, natură şi legitimitate. Avem, pe de o parte, factorii care hotărăsc în privinţa evaluării, cei care o concep şi o execută, cei care exploatează rezultatele. Pe de altă parte, sunt cei care, fără a putea să o hotărască, se referă la evaluare denunţând carenţele sistemului (sau considerându-l prea perfect).

Trebuie să distingem apoi actorii interni ai instituţiei şcolare de cei care o judecă din exterior. Aşadar, o extremă diversitate dificil de categorizat, întrucât poziţiile şi rolurile pot să se suprapună şi să se confunde. Astfel, atunci când Jacqueline de Romilly face

aprecieri asupra şcolii, le face ea oare în calitate de profesor (integrată în sistem) sau în calitate de scriitor (externă) ? Când un inspector evaluează o instituţie şcolară, el aparţine bineînţeles instituţiei, dar nu şcolii. Expunerea noastră priveşte mai ales evaluarea *în* sistem ; e necesar totuşi să facem un detur în exterior, în măsura în care actorii externi exercită o anumită presiune, mai mult sau mai puţin puternică, asupra actorilor interni.

CAPITOLUL 1

PRESIUNILE EXTERNE

Din momentul în care legitimitatea tradiţională a instituţiei este afectată, ea devine subiect de dezbatere, de analiză şi de controversă. Statul, opinia publică şi partenerii îi cer socoteală şi explicaţii. Îi prezentăm aici pe actorii care exercită o presiune asupra sistemului educativ, generând, astfel, necesităţi de evaluare.

Capitolul începe cu o analiză a politicii de modernizare a serviciului public, lansată în 1989 ca urmare a unei noi relaţii între serviciul public şi beneficiarii lui, impunându-se „nevoia de evaluare".

Politica modernizării serviciului public

Această operaţiune, lansată prin circulara din 1989 de primul-ministru Michel Rocard, este edificatoare prin spiritul ei, chiar dacă nu a ajuns la toate rezultatele scontate. Ea se articulează în jurul a patru axe :

- o nouă politică de relaţii de lucru ;
- o politică de dezvoltare a responsabilităţilor ;
- nevoia de evaluare a politicilor publice ;
- o politică care să vină în întâmpinarea nevoilor beneficiarilor.

Necesitatea evaluării

Nu reţinem în prezentarea noastră decât cea de-a treia axă, acea a *necesităţii evaluării*, fără a uita totuşi că aceasta nu îşi dobândeşte întreaga coerenţă decât în legătură cu ansamblul dispozitivului. Aceste orientări au vizat totalitatea serviciilor statului (administraţia centrală şi servicii exterioare) şi au fost discutate cu ocazia a două seminarii guvernamentale (din 21 septembrie 1989 şi din 11 iunie 1990) ; ele au făcut obiectul unui decret[1]. În comparaţie cu decretul însuşi, raportul de prezentare adresat preşedintelui republicii a evidenţiat mai bine intenţiile acestei politici (*cf.* Document 10).

Două motive pentru a evalua

Găsim aici expuse cu claritate cele două motive pentru care *evaluarea politicilor publice este astăzi necesară* (de unde rezultă şi faptul că ieri era mai puţin necesară).

Primul motiv ţine de o *exigenţă a democraţiei* : evaluarea politicilor va permite cetăţenilor să judece mai bine *mersul serviciilor publice*. E vorba aici de obiectivul unei mai bune informări, ceea ce implică evident că rezultatele evaluărilor trebuie făcute publice ; textul o prevede, de altfel, în mod explicit.

1. Decretul nr. 90-82 din 22 ianuarie 1990.

DOCUMENT 10

RAPORT DE PREZENTARE A DECRETULUI PRIVIND EVALUAREA POLITICILOR PUBLICE ADRESAT PREŞEDINTELUI REPUBLICII

Evaluarea politicilor publice este astăzi necesară. Ea răspunde, într-adevăr, unei cerinţe a democraţiei, prin faptul că permite obţinerea de informaţii şi de aprecieri obiective, care să le permită cetăţenilor o mai bună fundamentare a opiniei lor asupra mersului serviciilor publice. Ea constituie şi un element al modernizării statului, pentru că mai buna cunoaştere a eficacităţii reale a activităţii administraţiei exercită asupra acesteia din urmă o presiune analoagă celei pe care piaţa o exercită asupra întreprinderilor.

Evaluarea politicilor publice constă în aprecierea efectelor pe care le generează şi în estimarea măsurii în care mijloacele juridice, administrative şi financiare utilizate produc efectele aşteptate.

Iată de ce dezvoltarea evaluării politicilor publice constituie o temă esenţială a modernizării serviciului public aşa cum este ea definită de primul-ministru.

Pentru a fi eficace, evaluarea trebuie să fie pluralistă şi să permită confruntarea diferitelor puncte de vedere. Astfel, guvernul, organizându-şi un pol de evaluare în jurul executivului, doreşte ca politica evaluării să poată fi extinsă la alte instanţe care trebuie să conceapă sau să aplice politicile publice, că e vorba de parlament sau de comunităţile locale.

Decretul supus aprobării dumneavoastră propune un dispozitiv de evaluare a politicilor publice [...] alcătuit de Comitetul interministerial de evaluare, de Fondul naţional de dezvoltare a evaluării şi de Consiliul ştiinţific de evaluare.

Comitetul interministerial de evaluare este însărcinat cu dezvoltarea şi coordonarea iniţiativelor guvernului în privinţa evaluării politicilor publice. El adoptă proiectele de evaluare cu caracter interministerial, precum şi proiectele care pot beneficia de Fondul naţional de dezvoltare a evaluării. El decide principiul de evaluare, aprobă ansamblul modalităţilor sale, în particular criteriile în virtutea cărora vor fi aleşi operatorii publici sau privaţi însărcinaţi cu evaluarea. Aceştia pot fi selectaţi dintr-o gamă foarte largă: inspectorate, servicii de studii şi cercetări din cadrul ministerelor, universităţi, cabinete de consultanţă etc. Comitetul hotărăşte finanţarea proiectelor.

Procedura de evaluare prevăzută de prezentul decret poate avea ca obiect toate domeniile activităţii administrative, cu excepţia subiectelor cu caracter secret ţinând de apărarea naţională, de politica externă şi de securitatea internă şi externă a statului.

Consiliul de stat, Curtea de conturi şi Comisia de mediere vor putea supune Comitetului interministerial proiecte de evaluare.

O dată evaluarea făcută, Comitetul interministerial începe lucrările şi statuează urmările concrete ale acestora. Rezultatele evaluării făcute de Comitetul interministerial sunt ulterior publicate.

Comisariatul general al planului pregăteşte hotărârile Comitetului interministerial, supraveghează publicarea lucrărilor de evaluare şi, în general, animă dezvoltarea evaluării în domeniul administraţiei. El prezintă anual un raport al acestei acţiuni Comitetului interministerial.

Fondul naţional de dezvoltare a evaluării dispune de credite înscrise la bugetul primului-ministru (Comisariatul general al planului). În limita unui prag de o cincime din bugetul anual al fondului, Consiliul economic şi social va putea să procedeze la evaluări, sub singura rezervă a avizului favorabil al Consiliului ştiinţific în privinţa modalităţilor tehnice ale acestor evaluări.

Constatările Consiliului ştiinţific de evaluare în privinţa calităţii lucrărilor executate vor fi publicate. [...] Consiliul îşi dă avizul cu privire la proiectele de evaluare pentru care Fondul naţional de dezvoltare a evaluării a fost solicitat. El va lua, în plus, toate iniţiativele pe care le consideră necesare pentru promovarea metodelor şi a deontologiei evaluării şi va pune la dispoziţia evaluatorilor un fond documentar. Va putea contribui la formarea de specialişti, ca şi la dezvoltarea cercetării în acest domeniu.

Consiliul va fi compus din unsprezece experţi independenţi, numiţi de primul-ministru pentru o perioadă de şase ani, nerepetabilă. Preşedintele ales dintre membri va fi asistat de un raportor general.

Al doilea motiv e mai complex. El ţine de efectul scontat: „*...o mai bună cunoaştere a eficacităţii reale a activităţii administraţiei exercită asupra acesteia din urmă o presiune analoagă celei pe care piaţa o exercită asupra întreprinderilor*". Iată în ce va consta *modernizarea* serviciilor publice: în adaptarea la aceste servicii a preceptelor economiei de piaţă. Dar ce se poate spune? Sunt cel puţin două interpretări posibile, care pot fi complementare. Ne putem gândi mai întâi că evaluarea furnizează informaţii actorilor asupra gradului de eficacitate a acţiunilor lor şi că aceştia vor fi preocupaţi fie să menţină această eficacitate dacă e bună, fie să o amelioreze dacă e considerată insuficientă. În acest caz, evaluarea ar exercita o *presiune* internă asupra serviciului. De asemenea, ne putem gândi – şi primul obiectiv enunţat ne îndreptăţeşte să o facem – că evaluarea serveşte la furnizarea de informaţii *cetăţenilor*, beneficiarii serviciului public. În acest caz, ei sunt cei care ar exercita asupra administraţiei presiunea salutară care ar împinge-o spre o cât mai mare eficacitate.

Într-un cuvânt, evaluarea ar permite cetăţenilor să aprecieze pertinenţa politicilor publice şi această apreciere ar obliga administraţia să-şi amelioreze activitatea, când acest lucru se dovedeşte necesar. Ea are o dublă justificare: într-o primă fază, serveşte la informarea naţiunii cu privire la acţiunea întreprinsă; într-o a doua fază, printr-un efect de retur, ea trebuie să servească la reglarea acestei acţiuni. Rămâne de văzut cum se exercită această reglare, dincolo de presiunea psihologică care apasă asupra actorilor conştienţi că sunt supuşi unei judecăţi. Pentru aceasta, dispozitivul prevede un Comitet interministerial care „*statuează urmările concrete ale evaluării*". Bucla e deci închisă: administraţia însăşi este cea care reglează acţiunea, în locul cetăţenilor. Suntem totuşi departe de presiunea analoagă celei pe care o exercită piaţa asupra întreprinderilor.

Definirea unei metode

În afară de expunerea motivelor, textul e interesant şi prin modalităţile de evaluare pe care le preconizează: „*Pentru a fi eficace, evaluarea trebuie să fie pluralistă şi să permită confruntarea diferitelor puncte de vedere*". Conform acestui principiu, numărul actorilor trebuie multiplicat. Poate fi vorba de *operatori publici sau privaţi* aparţinând unei game foarte largi: inspectorate, servicii de studii şi cercetări din cadrul ministerelor, universităţi, cabinete de consultanţă etc. În plus, Consiliul de stat, Curtea de conturi şi Comisia de mediere pot propune proiecte de evaluare. Principiul necesarei pluralităţi a evaluării este, aşadar, clar afirmat, fiind, într-adevăr, o garanţie a obiectivităţii şi echităţii, în principal după regula bine cunoscută că nu putem fi judecător şi parte în acelaşi timp.

Noi instanţe

Pe de altă parte, textul instituie instanţe pentru a *filtra* această pluralitate. El creează astfel un *comitet interministerial de evaluare* şi îi încredinţează o putere considerabilă: acesta hotărăşte în privinţa obiectelor de evaluat şi a modalităţilor de evaluare, alege *operatorii*, studiază rezultatele în primă instanţă, „*statuează urmările concrete ale evaluării*". Se creează un „*Consiliu ştiinţific de evaluare, ca garant al calităţii evaluărilor făcute*". El se compune din experţi, bineînţeles „independenţi", dar „numiţi de primul-ministru".

Un demers bine delimitat

Am putea spune, schematizând puţin, că acest text afirmă marile principii care justifică necesitatea evaluării politicilor publice

şi care garantează obiectivitatea evaluării. În acelaşi timp, el ia măsuri pentru a împiedica aplicarea totală a acelor principii, ca şi cum evaluarea ar comporta riscuri pentru care trebuie să fim pregătiţi.

Lucrările celui de-al X-lea plan

Aceeaşi stare de spirit se regăseşte şi într-un alt document interministerial, un raport al comisiei *Educaţie-Formare-Cercetare* a celui de-al X-lea plan[2]. Se afirmă aici importanţa primordială pentru sistemul educativ a evaluării, care comportă trei funcţii esenţiale (*cf.* Document 11): de orientare a sistemului, de informare, şi apoi de mobilizare şi dezvoltare. Dar, în acelaşi timp, raportul indică: „*Evaluarea nu e o practică, ea poate produce efecte care să împiedice realizarea obiectivului propus, care este acela de a progresa*".

Riscurile evaluării

Un capitol e consacrat într-adevăr riscurilor care *trebuie controlate*. Pe un plan general, există pentru instituţie mai întâi un risc *de a-şi dezvălui eventualele carenţe şi de a-şi asuma obligaţia morală de a suporta consecinţele, propunând o acţiune de remediere a rezultatelor obţinute*. Acest lucru poate părea surprinzător pentru o administraţie care justifică evaluarea prin faptul că ea trebuie să contribuie la ameliorarea funcţionării sistemului. De ce nu am încerca să găsim remedii la lacunele dezvăluite prin evaluare? Raportul nu o spune. Poate pentru că nu putem face aşa ceva sau pentru că nu vrem. Iar deontologia transparenţei inerente evaluării ar pretinde în ambele cazuri nişte explicaţii.

2. Secretariatul de stat pentru plan, *Éduquer pour demain*, la Découverte/La Documentation française, 1991.

Un alt risc rezidă în utilizarea rezultatelor la care se ajunge prin evaluare. Dacă acestea sunt accesibile tuturor, fiecare se poate servi de ele parţial şi părtinitor, în funcţie de propriile-i interese. Raportul evocă exemplul mass-media care ar avea tendinţa să extragă informaţia cea mai senzaţională sau cea mai conformă cu ideologia dominantă a redacţiei sau a cititorilor săi. El îi semnalează şi pe părinţii elevilor care ar putea utiliza evaluarea instituţiilor şcolare pentru a alege ceea ce se potriveşte cel mai bine copilului lor sau ambiţiilor proprii.

O a treia serie de riscuri e legată de efectele interne ale sistemului. Astfel, dacă evaluarea comportă o sancţiune, „*ea induce comportamente conforme cu aşteptările; acest fapt se va traduce prin formalism (se va realiza proiectul care place, care are trecere) şi printr-o tendinţă de a orienta producerea rezultatelor către cei vizaţi de evaluare (se munceşte pentru teste, pentru rezultate la bacalaureat în funcţie de un anumit număr de elevi şi nu de marea masă)*".

Evaluarea are astfel o funcţie normativă cu bine cunoscute efecte reductive: supravalorizarea normei (fapte măsurabile prin dispozitivul de evaluare) şi, corelativ, devalorizarea sau omiterea faptelor care scapă acestei norme (şi pe care evaluarea nu le măsoară).

O necesitate absolută la cel mai înalt nivel

Aceste două documente sunt semnificative în mod special, din două motive.

Pe de o parte, ele arată că la nivelul cel mai înalt de decizie (primul-ministru) sau de analiză (Comisariatul general al planului), evaluarea a dobândit un statut de necesitate socială absolută: ea este în acelaşi timp un imperativ, ţinând de democraţie, şi o nevoie de bună administrare, ţinând de eficacitate.

Pe de altă parte, documentele arată că un astfel de demers nu e neutru şi comportă riscuri : interpretări eronate (voluntare sau nu), efecte de normalizare abuzivă (voluntare sau nu) şi în primul rând o provocare la adresa factorului de decizie, nevoit să remedieze disfuncţiile constatate. Evaluarea poate ascunde *capcane* atât pentru evaluator, cât şi pentru factorul de decizie. Primul poate constata că rezultatele la care a ajuns au fost deturnate într-un sens nedorit sau nevalid pe plan ştiinţific. Al doilea se poate trezi într-un impas : el trebuie fie să constate o carenţă, fie să caute măsuri susceptibile de a remedia această carenţă (ceea ce, în mod general, nu e uşor). Totuşi, în ciuda acestor riscuri, raportul Comisiei celui de-al X-lea plan estimează că *„e chiar mai important să subliniem, şi aceasta cu atât mai mult cu cât conştientizarea riscurilor permite controlarea lor, că evaluarea sistemului educativ este calea necesară pe care trebuie s-o adopte orice strategie de ameliorare*".

Presiunea mediatică

Înţelegem prin această sintagmă influenţa exercitată asupra opiniei publice în general, dar şi asupra beneficiarilor şi actorilor din cadrul sistemului educativ, prin discursul despre şcoală al mijloacelor de comunicare de masă. Aceste mesaje influenţează opinia oamenilor despre şcoală, dar în acelaşi timp o şi reflectă. Ele exprimă judecăţi asupra şcolii (şi constituie aşadar prin ele însele o formă de evaluare) şi, simultan, *interpelează* actorii sistemului educativ, provocând astfel alte evaluări în schimb, pentru a infirma sau confirma aceste aprecieri.

Primul vector al acestor mesaje este presa (scrisă şi audiovizuală). Dar includem în categoria mijloacelor de comunicare şi cărţile de actualitate despre şcoală, datorită faptului că sunt destinate *publicului larg*, şi mesajele lor sunt foarte adesea reluate de presă.

DOCUMENT 11

CELE TREI MIZE ALE EVALUĂRII

• Gestiunea unui sistem : a evalua pentru a orienta

Deconcentrarea presupune un control de gestiune. Descentralizarea implică evaluarea sub formă de autoanaliză, ca bază a acţiunii autonome, dar şi sub forma sa externă, ca reglare a localului în raport cu globalul. Acţiunea voluntaristă pe care societatea o exercită asupra ei înşişi prin intermediul educaţiei e pusă în practică prin politicile care constau în determinarea obiectivelor şi a mijloacelor pentru a le atinge.

Dată fiind miza acestor politici, riscurile de eroare şi de neproductivitate trebuie să fie reduse la minimum. Prin evaluarea efectelor de funcţionare a sistemului său de formare, societatea se dotează cu un dispozitiv de optimizare a alegerilor sale, verificând dacă toate elementele sistemului concură la obţinerea rezultatelor vizate.

• Reglarea externă a sistemului : a evalua pentru a informa

Beneficiari şi parteneri ai şcolii (comunităţi locale, întreprinderi) cer şcolii să furnizeze informaţii în vederea utilizării fluxurilor financiare pe care i le alocă sau pentru aprecierea eficacităţii actului de formare ai cărui beneficiari, direcţi sau indirecţi, sunt. Informând, sistemul educativ contribuie la propria sa reglare, prin interiorizarea, chiar filtrată, a expectanţelor al căror obiect este.

• Ameliorarea sistemului : a evalua pentru a mobiliza şi a dezvolta

Evaluarea e un instrument de profesionalizare ; concepută ca un demers participativ şi nu impusă, ea devine generatoare de progres prin mobilizarea actorilor, pornind de la o bază de reflecţie necontestată.

Secretariatul de stat pentru Plan, *Éduquer pour demain*, La Découverte/ La Documentation française, 1991

Cărţile de actualitate despre şcoală

Cărţile care exprimă, mai mult sau mai puţin polemic, opinii asupra şcolii s-au înmulţit în ultimii douăzeci de ani. Astfel, CD ROM-ul BN OPALE (produs pornind de la baza de date OPALE a Bibliotecii Naţionale) recenzează aproximativ cincizeci de lucrări, indexate cu descriptorul „*controverse* pe tema învăţământului şi a educaţiei în Franţa" (*cf.* Cronologie în bibliografie).

Analizarea datelor de apariţie evidenţiază creşterea numărului de cărţi pe această temă începând cu 1983 (4 titluri), cu un vârf în 1984 (12 titluri) şi o medie de 3-4 titluri în anii ulteriori. Fără a vrea să găsim aici explicaţia absolută a acestei evoluţii, putem remarca cel puţin câteva corelări de date : instituirea colegiului unic se face în 1977, şi efectele ei se fac simţite câţiva ani după aceea ; 1984 e anul unor ample dezbateri asupra şcolii (conflictul public – privat, apariţia raportului despre analfabetismul în Franţa, lansarea sloganului *Să citim, să scriem, să socotim* de către J.P. Chevènement). Mai târziu, dezbaterea pierde din intensitate, fără însă a înceta.

În general, un ton virulent sau critic

Simpla lectură a titlurilor arată că ceea ce predomină e critica, dacă nu cumva chiar catastrofismul. Ea evidenţiază şi virulenţa tonului polemicii : *Chiar vreţi copii idioţi ?*, *Masacrul inocenţilor*, *Şcoala barbarilor*. Cărţile care iau apărarea şcolii sunt mai puţin numeroase şi apar mai târziu, ca reacţie la atacurile repetate : *Elogiul pedagogilor*, *Nivelul creşte*, *Notele bune ale Franţei*.

Originea autorilor

Marea majoritate este reprezentată de iniţiaţi : ei sunt profesori în învăţământul secundar (Bartholy, Despin, Jumilhac, Maschino, Thom...) sau superior (De Romilly, Huot, Milner, Prost...), sau cercetători din domeniul educaţiei, sau foşti profesori (ca François Bayrou). Într-un cuvânt, e vorba de o dezbatere internă, între iniţiaţi, autorii repetându-se unii pe alţii, pentru a se aproba sau dezaproba. Astfel, când Antoine Prost denunţă „*furia convingerii*", creatoare de „*procedee care îi descalifică pe utilizatori*", cum ar fi procedeul prin care se califică (sau mai degrabă se descalifică) cuvintele adversarului ca fiind „*discursuri pioase sau creştin-democrate*", el repetă, fără a-l cita, pe Jean-Claude Milner, care face din creştin-democraţi o parte a „maşinăriei" ale cărei efecte perverse le denunţă în *Despre şcoală*. În ce-l priveşte pe Jean-Claude Milner, el se referă explicit la *Peştele roşu în Perrier* de Marie-Claude Bartholy şi Jean-Pierre Despin, pe care o califică drept o „*excelentă şi curajoasă lucrare*"...

O dezbatere făcută publică

E vorba aşadar de o dezbatere de origine internă, dar pe care protagoniştii ei au vrut să o desfăşoare într-un loc public, apreciind că nu sunt în măsură să hotărască asupra evoluţiei sistemului din interior şi că trebuie prin urmare să apeleze la opinia publică în general, la părinţi şi la oamenii politici în particular. Pentru acesta, ei au uzat de o dublă legitimitate : aceea a experienţei lor profesionale şi aceea a notorietăţii dobândite prin alte activităţi – literare, universitare sau politice. Mai ales aceasta din urmă le-a permis să fie editaţi în colecţii cu difuzare largă, consolidându-le astfel cu atât mai mult notorietatea.

Doi poli de argumentare

Fără a pretinde că realizăm o analiză exhaustivă a ansamblului acestor lucrări şi fără a nega originalitatea fiecăreia dintre ele, putem ordona argumentările lor în funcţie de doi poli opuşi, legaţi de perceperea evoluţiei actuale a sistemului educativ: învăţământul se deteriorează/se ameliorează. După cum am văzut, simpla lectură a titlurilor ne permite să le categorizăm cu uşurinţă în funcţie de aceşti doi poli. În jurul primului pol se grupează cele mai numeroase – şi primele – titluri apărute. Autorii fac apel la opinia publică pentru a trage un semnal de alarmă. *„Şcoala nu mai instruieşte, sau instruieşte rău, şi singurele sale preocupări sunt să găzduiască elevii şi să aştepte să treacă timpul. În spatele acestei constatări dureroase se profilează de fapt două probleme : învăţământul obligatoriu nu mai furnizează, aşa cum ar trebui, cunoştinţele fundamentale, iar cel facultativ se străduieşte din răsputeri să furnizeze unui număr din ce în ce mai mare de aşa-zişi elevi un pretins nivel şi diplome imaginare"*[3].

În jurul polului opus găsim reacţii la discursurile catastrofiste citate: *„Această carte e mai întâi produsul unei suprasaturaţii ; gata cu discursurile plângăcioase impregnate de deznădejde şi autoflagelare"*[4]. Cu patru ani înainte, Christian Baudelot şi Roger Establet se înhămaseră deja la această sarcină: *„...pe un teren atât de plin de afirmaţii nefondate, primul lucru care trebuie făcut constă în luarea unor măsuri pe cât posibil obiective pentru a confrunta discursul cu faptele"*[5]. Şi observaţiile lor îi duc la următoarele concluzii : *„Performanţele tinerilor la testele de aptitudini confirmă tendinţele care rezultă din studiul evoluţiei diplomelor, al prelungirii şcolarităţii şi al ameliorării calificativelor : nivelul creşte"*. (De fapt, e vorba de o creştere medie, pe care autorii o nuanţează în funcţie de diferitele paliere de şcolaritate şi de diplome.)

Un dialog al surzilor

Trebuie notat – şi citatele precedente sunt revelatoare în acest sens – că autorii de la cei doi poli opuşi nu abordează problema în acelaşi fel. Cei care se grupează în jurul celui de-al doilea pol încearcă să dezvolte argumente bazate pe măsurătorile statistice (procente de admitere şi de reuşită la examene, teste de competenţă), argumente pe care ceilalţi le resping pe baza observaţiilor lor din experienţa concretă : *„Admitem că atunci când vorbim despre şcoală nu ne bazăm decât pe impresii* [...], *dar nu pe impresii fugitive şi anecdote savuroase* [...], *ci pur şi simplu pe o sumă de observaţii şi constatări"*[6]. Această diferenţă de abordare duce la un fel de dialog al surzilor, ceea ce explică de ce controversa nu încetează, luând adesea un ton foarte virulent. Spre marele regret al unora, ca Antoine Prost : *„Ceea ce resping, de fapt, e tocmai această manieră polemică de a aborda problemele învăţământului* [...], *că putem schematiza într-atât opţiunile de politică educativă este consternant, nedemn de noi* [...], *francezii sunt capabili să înţeleagă analize mai puţin sumare"*[7]. Dar nimic nu aduce o rezolvare...

Celor doi poli opuşi ai constatărilor le corespund cei doi poli opuşi ai cauzelor şi ai responsabililor situaţiei descrise. Cei care denunţă deteriorarea şcolii îi acuză pe

3. M.-C. Bartholy, J.-P. Despin, *La Gestion de l'igorance*, PUF, 1993.
4. J.-M. Croissandeau, „Introduction", *Les Bonnes Notes de la France*, Le Seuil, 1993.
5. Baudelot şi Establet, *op.cit.*
6. Bartholy şi Despin, *op.cit.*
7. A. Prost, *Éloge des pédagogues*, Le Seuil, 1985.

pedagogi şi pe administratori. Aceşti doi termeni sunt de fapt utilizaţi într-o accepţie foarte largă, desemnând de-a valma responsabili politici şi administrativi din minister şi din serviciile descentralizate, sindicalişti, cercetători în domeniul educaţiei, ziarişti, mai pe scurt, pe toţi cei care intervin în sistemul educativ pentru prelungirea şcolarităţii (80% la nivelul IV), împotriva filierelor precoce (colegiu unic), pentru un învăţământ centrat pe elev (pedagogie diferenţiată, politica ciclurilor la şcoală) şi o şcoală deschisă parteneriatului (proiecte la nivelul şcolii şi al instituţiei), pe toţi cei care ar privilegia educaţia în raport cu învăţământul, copilul în raport cu cunoştinţele disciplinare, *gândirea bine modelată* în raport cu *memoria doldora de cunoştinţe*. Jean-Claude Milner conceptualizează această nebuloasă în ceea ce el desemnează prin sintagma *„tripla alianţă"* : administratorii, sindicatele (pe care le numeşte *„Corporaţia"*), *„creştin-democraţii"*. Pentru el, *„actul fundamental al alianţei, produsul privilegiat al maşinii, punctul în care se întâlnesc toate forţele, unde cele trei piese funcţionează în aceeaşi direcţie, unde partenerii îşi unifică eforturile e Reforma"*. Şi oricare ar fi modalităţile, acesta e unică : *„Ştim că în orice situaţie vom întâlni, din partea administratorilor, a Corporaţiei sau a creştinilor, ura celor care ştiu"*[8], a profesorilor care nu aderă la *tripla alianţă*, a profesorilor certificaţi şi agregaţi care predau, care transmit cunoştinţele disciplinei lor şi care sunt jenaţi în această activitate de reformele intempestive ale *pedagogilor* şi ale *administratorilor*.

La polul opus, găsim autori pentru care cauza eşecurilor şcolii rezidă, dimpotrivă, în faptul că privilegiază cunoştinţele în raport cu abilităţile (*a învăţa să înveţi*), logica disciplinară în raport cu logica învăţării (fondată pe *psihopedagogie*), logica evaluării-sancţiune (examenele) în raport cu logica *evaluării formative*.

Un clivaj fundamental

Aceşti doi poli corespund, de asemenea, unui clivaj fundamental al *culturii* de învăţământ între :

- *„o atitudine de valorizare pozitivă a cunoştinţelor şi a achiziţionării de cunoştinţe şi de respingere relativă a conţinuturilor metodologice şi teoretice"* şi
- *„atenţia acordată înţelegerii şi practicii în formarea metodologică a elevului"*[9]...

Autori ca Antoine Prost, de exemplu, invită la o atitudine de bun-simţ, insistând pe faptul că trebuie să ne ocupăm în acelaşi timp de cunoştinţele de transmis, de metoda optimă de transmitere a lor şi de maniera în care elevul şi le însuşeşte.

Dezbaterea continuă să se cristalizeze în jurul celor doi poli, acest clivaj persistent ascunzând (sau descoperind) clivajul care îi separă pe conservatori de reformatori. Primii regretă colegiul dinaintea colegiului unic şi liceul dinaintea *exploziei şcolare*, unde funcţiona sistemul de transmitere a cunoştinţelor. *„Ah, ce bine era înainte, pe timpul când evoluţia urma cursul natural al lucrurilor"*, scrie cu ironie Jean-Michel Croissandeau în *Les Bonnes Notes de la France*. Reformatorii cred că şcoala de masă trebuie să-şi transforme organizarea şi pedagogia pentru a se adapta mai bine noului său public, asigurându-i astfel reuşita[10].

8. J.-C. Milner, *De l'École*, Le Seuil, 1984.

9. D. Bonora, „Les préférences des professeurs a l'égard des objectifs pédagogiques", *L'Orientation scolaire et professionnelle*, nr. 4, 1988.

10. Pentru un studiu mai complet şi mai puţin schematic, vezi A. De Peretti, *Controverses en Éducation*, Hachette, 1993.

Presa specializată

Apariţia publicaţiilor periodice specializate în domeniul educaţiei e relativ recentă. Primul, *Le Monde de L'Éducation*, a apărut în 1975 pe lângă cotidianul *Le Monde*. Acest an corespunde, după cum am văzut, unei perioade de desfăşurare publică a dezbaterilor asupra şcolii. Dar crearea acestei publicaţii lunare se explică printr-o politică generală a revistei *Le Monde* de a difuza periodice specializate, vizând un anumit public (*Le Monde de la Musique*, *Le Monde des Philatelistes*...). La origine, *Le Monde de L' Éducation* se adresa profesorilor şi în general tuturor celor preocupaţi de problemele educaţiei. Publicaţia îşi propunea să urmărească şi să comenteze cât mai îndeaproape actualitatea politicii ministeriale, precum şi să popularizeze inovaţiile şi experienţele de teren şi să dea seamă de lucrările de cercetare. Fiecare număr trata în profunzime o problemă particulară sub formă de dosar. Succesul său arată că el corespundea cererii unui anumit public şi, mai ales, dincolo de profesori, cererii părinţilor, cărora, pe parcurs, le va fi dedicată o parte din revistă.

Pe lângă *Le Monde de l'Éducation*, li se vor adresa cititorilor interesaţi de problemele de învăţământ şi alte periodice. Este cazul periodicului *L'Étudiant*, care, aşa cum arată titlul, se adresează în mod special publicului (şi viitorului public) din învăţământul superior. Este şi cazul periodicului lunar *Phosphore, le Magazine les années lycée* care vizează tinerii din învăţământul secundar.

Asistăm aşadar, în ultimii ani, la o dezvoltare a presei de specialitate în domeniul educaţiei. Dar trebuie să remarcăm în acelaşi timp că această dezvoltare rămâne relativ limitată, comparativ cu alte sectoare (ca arta culinară, de exemplu).

Rolul său în dezbaterea asupra evaluării

Această presă-magazin va dobândi un loc important în privinţa evaluării : ea participă, evident, la dezbaterea generală asupra şcolii şi a eficacităţii sale, contribuie şi la o mai largă difuzare a evaluărilor făcute de Inspectoratul general, DEP sau alte organisme, dar mai ales ea aduce evaluarea în domenii unde evaluatorii oficiali s-au dovedit ineficienţi.

Cazul cunoscut sub numele de *palmaresul liceelor* e exemplar în această privinţă. În 1981, *Le Monde de l'Éducation* a publicat pentru prima oară rezultatele la bacalaureat ale tuturor liceenilor din Franţa. Acest demers a dus la informarea publicului în legătură cu marea inegalitate în privinţa rezultatelor de la un liceu la altul (lucru cunoscut, dar nerecunoscut până atunci), ceea ce conducea inevitabil la problema comparării liceelor în privinţa eficacităţii şi la stabilirea unui *palmares* (în ciuda apelului la prudenţă al redacţiei).

Dublul efect al palmeresurilor

Responsabilii din domeniul educaţiei au lansat inutil ideea valorii cu totul relative, dacă nu chiar eronate, a acestui indicator (care ar fi necesitat cel puţin o ponderare ţinând de originea socială a elevilor), dezbaterea era iremediabil lansată şi ministerul nu o mai putea evita. Această iniţiativă a avut un dublu efect.

Pe de o parte, ea a răspândit în opinia publică ideea că nu e indiferent ce liceu frecventează un tânăr şi că este important să alegi bine, deci să-ţi revendici posibilitatea (sau dreptul) de a efectua o asemenea alegere.

Pe de altă parte, ea îi provoca pe responsabilii din domeniul educaţiei la elaborarea unor indicatori mai fiabili, aşadar la completarea dispozitivelor de evaluare a sistemului

în ansamblul său prin metodele de evaluare ale subsistemului instituţiei şcolare. Va fi în particular sarcina departamentului de evaluare din cadrul unităţilor de învăţământ ale DEP, care va avea ca rezultat publicarea indicatorilor IPES[11], după o lungă controversă între echipa acestui departament şi cea de la *Le Monde de l'Éducation*[12].

Obiceiul de a publica rezultatele la bacalaureat va fi reluat de alte publicaţii lunare specializate[13] şi se va extinde la alte filiere de formare, cum ar fi clasele pregătitoare, brevetele de tehnicieni superiori, institutele universitare cu profil tehnologic. S-a ajuns la publicarea unor numere speciale sub formă de ghid, ca *Le Guide de l'Étudiant* sau *Le Guide Okapi-Phosphore* deja citat. *Le Monde de l'Éducation* editează chiar o colecţie specială în format de buzunar[14].

---

11. *Cf.* IPES, p. 239.
12. Vezi asupra acestui subiect J.-M. Criossandeau „À trop vouloir prouver...", *Le Monde de l'Éducation*, nr. 147, martie 1988; B. Liensol şi D. Meuret, „Les performances des lycées pour la préparation au baccalauréat", *Éducation et Formations*, nr. 11, aprilie-iunie 1987.
13. De exemplu: „Le Guide des Études", *Okapi-Phosphore*, ianuarie 1995.
14. *Les Guides du Monde de l'Éducation*, Le Monde/Éditions Marabout.

O astfel de supralicitare arată că avem de-a face cu o piaţă propice: părinţii, elevii şi studenţii caută într-adevăr, într-un sistem de formare din ce în ce mai complex, cea mai bună cale posibilă către o reuşită inserţie profesională. Presa specializată favorizează astfel comportamente noi de *„consumatori de şcoală"*[15].

Ar trebui să adăugăm că presa dă adesea cuvântul beneficiarilor şcolii, prin opinii făcute publice prin reportaje sau culese prin sondaje. Beneficiarii devin astfel evaluatori care judecă sistemul de învăţământ, calitatea profesorilor, chiar şi modalităţile lor de notare[16].

În sumă, presa specializată difuzează evaluări făcute de alte instanţe, produce ea însăşi evaluări şi suscită evaluări prin reacţii. Ea exercită, de asemenea, o presiune constantă asupra factorilor responsabili din cadrul învăţământului şi contribuie la transformarea beneficiarilor unui serviciu public în consumatori avizaţi, care doresc să facă propriile alegeri din oferta de formare.

---

15. R. Ballion, *Les Consommateurs d'école*, Stock, 1982.
16. De exemplu: „Les notes, les notes... Oui, mais comment s'en passer?", *Phosphore*, nr. 168, februarie 1995.

DOCUMENT 12

CRIZA EDUCAŢIEI OGLINDITĂ ÎN TITLURILE PRESEI DE MARE TIRAJ

• Începutul anilor '80: critica, îndoiala în privinţa eficacităţii şcolii în general

- „Tinerii nu mai ştiu nimic", *Le Nouvel Observateur*, 9 septembrie 1983.
- „Noile puşlamale. La ce e bună şcoala?", *Le Monde*, 2 mai 1984.
- „Şcoala, încotro?", *L'Express*, 14 septembrie 1985...

• Începând cu anii Chevènement, dezbaterea se centrează asupra cititului

- „Copiii noştri analfabeţi: de ce?", *Le Figaro*, 29 octombrie 1984.
- „Şcoala: copiii noştri nu ştiu să citească", *Le Nouvel Observateur*, 29 august 1986.
- „De ce citesc atât de prost copiii dumneavoastră", *Le Point*, 16 noiembrie 1987.
- „Întoarcerea analfabetismului", *Le Monde*, 12 februarie 1992.
- „Analfabetismul şi necesitatea unei intervenţii", *L'Express*, 20 ianuarie 1993.

• Se exprimă şi punctul de vedere pozitiv

- „Să terminăm odată cu ideile false", *Le Nouvel Observateur*, 21 aprilie 1992.
- „Calculele greşite în privinţa analfabetismului", *Le Monde*, 16 septembrie 1993.
- „Procesul nedrept al analfabetismului", *Le Monde*, 15 octombrie 1993.

Presa generală

Jean-Claude Milner şi Antoine Prost sunt de acord, cel puţin asupra unui punct: presa generală *„se interesează puţin sau deloc de problemele învăţământului; ea nu le acordă atenţie decât în măsura în care devin prilej de tulburare a ordinii publice sau de cine ştie ce dispută parlamentară"*[17].

„Când o dezbatere interesează cu adevărat opinia publică, ea scapă ziariştilor specializaţi: articolele lor par prea complicate sau prea nuanţate; redacţiile preferă luări de poziţie nete; jurnalişti nespecializaţi intervin în dezbateri; grăbiţi, în căutare de titluri care să capteze cititorul, ei nu-şi fac chiar întotdeauna meseria în mod serios"[18]. Judecată severă, dar care, cel puţin în aspectul ei cantitativ, tinde să fie confirmată prin consultarea indexului de articole cunoscut sub numele de REPERTORIEX[19]: din 1980 încoace, presa săptămânală franceză nu a consacrat mai mult de cincisprezece dosare şcolii în general, eşecului şcolar sau analfabetismului; şi mai trebuie notat că jumătate din ele au apărut în *Le Nouvel Observateur*.

Când parcurgem titlurile şi conţinuturile, găsim o configuraţie asemănătoare aceleia pe care am descris-o pentru cărţile de actualitate.

Regăsim aici discursul catastrofist asupra şcolii, asemănător aceluia pe care îl conţineau în aceeaşi perioadă cărţile de actualitate. El e totuşi temperat de articole care se vor mai ponderate, conţinând opinii contradictorii care denunţă exagerările (*cf.* Document 12).

17. Milner, *op.cit.*
18. Prost, *op.cit.*
19. Index de articole alese din periodice de limbă franceză, Ponchie & Company, West Virginia, USA.

Pe scurt, există un paralelism între discursul presei generale şi cel al cărţilor de actualitate, ca şi cum prima ar fi *cutia de rezonanţă* a celor din urmă. Presa nu creează dezbaterea asupra şcolii, ea o retransmite mai degrabă unui public mai larg. Ea nu creează evenimentul, ci hotărăşte să reacţioneze la el şi să-l difuzeze. Şi, într-adevăr, articolele despre şcoală apar mai degrabă la anumite date ale anului şcolar: în perioada începutului de an, în momentul apariţiei hotărârilor orientative (primăvara). Ele apar şi pentru a comenta decizii ministeriale sau pentru a prezenta cărţi sau lucrări de cercetare imediat după publicarea lor. Articolele sunt redactate de jurnalişti (specializaţi sau nu), care se bazează adesea pe alte publicaţii apărute anterior (articole şi cărţi) sau pe interviuri cu personalităţi care au dobândit notorietate în domeniu (cercetători în domeniul educaţiei şi autori ai cărţilor de actualitate). Nu e deci surprinzător că presa se face ecoul clivajului dintre deţinătorii cunoştinţelor disciplinare şi *pedagogi*, aceştia din urmă fiind pur şi simplu mai puţin reprezentaţi decât primii, căci critica are fără îndoială, un mai mare impact comercial...

În ceea ce priveşte evaluarea, presa generală a avut probabil un rol mai puţin creator decât presa specializată. Dar ea are o mai mare putere asupra responsabililor educativi, pentru că atinge un public mult mai larg şi mai influent.

Presiunea beneficiarilor şi a partenerilor

Dacă mijloacele de comunicare sprijină şi modelează în mod evident opinia publică asupra şcolii, există şi alte moduri de exprimare a acestei opinii. Este vorba de acelea ale ansamblului organizaţiilor din cadrul instituţiilor şi asociaţiilor, reprezentând

beneficiarii şi partenerii şcolii. Aceştia îşi exprimă judecăţile asupra funcţionării şi rezultatelor sistemului educativ în funcţie de obiectivele şi de expectanţele lor, explicite sau implicite, în privinţa acestor rezultate. Îi vom prezenta aici pe principalii actori.

Ministerul Culturii

Având ca misiune dezvoltarea practicilor culturale ale francezilor, acest minister aşteaptă deci, în mod natural, o contribuţie substanţială din partea şcolii în acest domeniu şi, în acest sens, el e un beneficiar. În măsura în care Ministerul Culturii propune colaborarea, el este şi un partener; preocupându-se, la rândul său, să-şi evalueze acţiunea, el întreprinde de multă vreme numeroase studii şi anchete asupra practicilor culturale în Franţa[20].

Dintre aceste practici, lectura e un domeniu deosebit de sensibil şi de supravegheat (pornind de la indicatori ca, de exemplu, frecventarea bibliotecilor, numărul cărţilor cumpărate sau citite). Ultimele anchete arată că numărul de cititori se află, evident, în creştere, dar că această creştere nu e la înălţimea efortului depus de puterile publice. Astfel, din 1981 până în 1991, numărul de biblioteci municipale s-a dublat, evoluând de la 992 la 1885, iar numărul de înscrişi a crescut de la 2,8 la 5,8 milioane (ceea ce nu reprezintă decât aproximativ 10% din populaţia Franţei). Pe de altă parte, proporţia populaţiei care nu cumpără cărţi niciodată a scăzut de la 44% în 1981 la 38% în 1988 (procent ce rămâne totuşi considerabil) şi a crescut, dimpotrivă, de la 21% la 26% printre tinerii şcolarizaţi de peste 15 ani.

Aceste constatări ne pot conduce la ideea că şcoala îşi îndeplineşte imperfect misiunea, şi nu numai pe aceea de învăţare a cititului, dar şi de dezvoltare a apetitului pentru lectură şi pentru frecventarea bibliotecilor şi a librăriilor. Iată de ce Ministerul Culturii colaborează cu acela al Educaţiei Naţionale pentru a mări numărul bibliotecilor şi al centrelor de documentare în cadrul instituţiilor şcolare. Astfel în ultimii ani evaluările asupra lecturii s-au înmulţit. S-a căutat mai ales evaluarea raporturilor care ar pute exista între performanţele şcolare şi *gustul pentru lectură*[21].

Grupul permanent de luptă împotriva analfabetismului

Acest organism cere informaţii Ministerului Educaţiei Naţionale în privinţa lecturii, şi în general, a învăţării de bază. Grupul permanent de luptă împotriva analfabetismului (GPLI) a fost creat în 1984 în urma conştientizării importanţei (dacă nu chiar a recrudescenţei) sărăciei şi instabilităţii în societăţile occidentale aşa-zis *dezvoltate*. Prin această abordare socială, GPLI a fost la origine ataşat Ministerului Afacerilor Sociale, având totuşi o vocaţie de acţiune interministerială (Ministerul Educaţiei Naţionale a avut reprezentanţi în cadrul grupului chiar de la crearea sa). Înfiinţarea GPLI se înscrie într-o evoluţie a opiniei publice mondiale şi europene, care descoperă (sau redescoperă) şi recunoaşte oficial că, chiar în ţările cu şcolarizare masivă, există încă persoane *„incapabile să citească şi să*

20. Vezi în special *Les Pratiques culturelles des Français 1973-1989*, Ministère de la Culture, La Découverte/La Documetation française, 1990; *Nouvelle enquête sur les pratiques culturelles des Français en 1989-90*, La Documentation française, 1990; *Statistique de la Culture, Chiffres clés*, La Documetation française, 1994.

21. *Cf.* Obiectele şi modalităţile evaluării, p. 147; F. de Singly, „Les jeunes et la lecture", *Les dossiers Éducation et Formations*, nr. 24, MEN, ianuarie 1993.

realizeze o expunere simplă şi scurtă a unor fapte din viaţa cotidiană"[22].

Publicarea raportului asupra analfabetismului a produs jenă şi emoţie. Mai întâi pentru că numărul analfabeţilor, chiar dacă nu e măsurabil în lipsa unei definiţii operatorii, pare a fi important: „*Rata analfabetismului total e fără îndoială mică; în schimb, putem afirma că numărul persoanelor care nu stăpânesc cititul sau scrisul, sau au probleme majore de folosire a lor, este de ordinul milioanelor mai degrabă decât de ordinul sutelor de mii*"[23]. Apoi pentru că această constatare conduce inevitabil la o întrebare serioasă în privinţa eficacităţii şcolii: „*...în prezent, un număr apreciabil de tineri se găsesc la sfârşitul a doisprezece ani de şcolaritate – sau chiar mai mult – într-un asemenea raport cu scrisul, încât chiar trebuie să-i numim analfabeţi*"[24].

GPLI a făcut astfel publice şi oficiale constatările lucrătorilor sociali şi ale diferitelor asociaţii. El a difuzat discursurile acestora, le-a susţinut şi legitimat acţiunile. Mişcarea de opinie care a urmat a provocat o cerere generală de evaluare (*Cine sunt analfabeţii? Câţi sunt?*) şi o cerere internă adresată Ministerului Educaţiei Naţionale pentru a măsura gradul de competenţă a elevilor la diferite nivelurile de şcolaritate.

Evaluarea numărului de analfabeţi, legată ea însăşi de o definire mai precisă a noţiunii, s-a rafinat progresiv în anii din urmă, sub impulsul GPLI. O anchetă naţională prin sondaj a fost efectuată pe un eşantion de adulţi, la cererea lui François Bayrou, pe atunci preşedinte al grupului. De altfel, tocmai la vederea rezultatelor acestei anchete a decis el să scrie *Deceniul needucaţilor*[25]. În colaborare cu Ministerul Apărării, GPLI a încredinţat unei echipe de cercetători, condusă de Alain Bentolila, sarcina de ameliorare a testelor de recrutare în armată, pentru a furniza informaţii mai precise asupra nivelului de lectură la cei chemaţi în contingent. GPLI a colaborat şi cu DEP pentru a evalua competenţele anumitor categorii de tineri, ca aceia şcolarizaţi în instituţiile de învăţământ aflate sub egida Ministerului de Justiţie[26].

Prin dezbaterile pe care le suscită în opinia publică, prin studiile şi cercetările pe care le iniţiază, GPLI contribuie la accentuarea cererii de evaluare a cunoştinţelor şcolare dobândite, în interiorul şi exteriorul sistemului educativ.

Organizaţiile patronale profesionale

Un alt exemplu al presiunii exercitate de beneficiari asupra sistemului şcolar e opinia organizaţiilor patronale profesionale, şi în primul rând a Consiliului naţional al patronatului francez (CNPF). De douăzeci de ani încoace, discursurile acestor organizaţii au ca moto nivelul insuficient al tinerilor încadraţi în întreprinderi, numărul prea mare de tineri care ies din şcoală fără calificare (sau cu un nivel de formare vecin cu analfabetismul), formarea profesională realizată în cadrul sistemului educaţiei naţionale inadecvată în raport cu nevoile întreprinderilor... Aceste critici s-au accentuat o dată cu creşterea nivelului şomajului şi s-au răspândit în opinia publică, ridicând

22. Definiţia UNESCO; *cf.* şi dezvoltările consacrate UNESCO, p. 120 şi Uniunii Europene, p. 122.
23. V. Espérandieu, A. Lion şi J.-P. Bénichou, *Des illettrés en France*, La Documentation française, 1984.
24. *Ibidem.*
25. Bayrou, *La Décennie des mal-appris*, Flammarion, 1990.
26. *Enquete visant a évaluer les acquis scolaires des jeunes confiés a la Protection judiciare de la jeunesse*, Ministere de la Justice, Ministere de l'Éducation nationale, decembrie 1991.

problema responsabilităţii şcolii în privinţa accentuării şomajului. Dar, departe de a se cristaliza în polemici neproductive, ele au condus, la mijlocul anilor '80, la o apropiere între şcoală şi întreprindere. Această apropiere e resimţită ca o necesitate de fiecare din protagonişti. Ea se concretizează în 1984 prin crearea unei *„Misiuni şcoală – întreprindere”*, apoi în 1986 prin înfiinţarea Înaltului Comitet Educaţie – Economie care, sub conducerea lui Daniel Bloch, reuneşte personalităţi din domeniul educaţiei şi economiei, reprezentanţi ai organizaţiilor profesionale şi camerelor consulare.

Plecând de aici, dezbaterea asupra relaţiei loc de muncă – formare e susţinută de studii riguroase. Ele se orientează schematic după două distincţii principale, evaluarea şi prospectiva.

Evaluarea

Ea presupune observarea modului în care tinerii care părăsesc sistemul de formare iniţială la diferite niveluri de calificare se inserează în viaţa activă. E cazul dispozitivului de observaţie pus la punct, începând cu 1986, de Direcţia de evaluare şi de prospectivă şi de Centrul de studii şi cercetări asupra calificărilor. Acest dispozitiv permite aprecierea valorică a diverselor căi de formare şi a diplomelor în raport cu consecinţele lor – locuri de muncă, salarii –, în consecinţă o anumită evaluare a gradului de adecvare a sistemului educativ la piaţa muncii. Rezultatele sunt publicate în fiecare an de DEP[27]. Ele arată că, în prezent, *„pentru un tânăr de mai puţin de 25 de ani, riscul de a nu găsi un loc de muncă e cu atât mai redus cu cât el a urmat studii mai aprofundate certificate printr-o diplomă”*[28], dar ele evidenţiază în acelaşi timp o anumită descalificare a diplomelor şi un risc deloc neglijabil de şomaj pentru tinerii cu diplome de învăţământ superior.

Prospectiva

Evoluţiile sistemului educativ fiind în mod necesar lente, nu ne putem mulţumi cu studiile conjuncturale. Dacă vrem să adaptăm formarea la nevoile economiei, trebuie să fim în măsură să prevedem profesiunile de actualitate pentru următorii zece ani. Astfel de studii sunt efectuate în mod regulat, la cererea Înaltului Comitet Educaţie – Economie, de Biroul de informaţie şi de previziune economică (BIPE). Ele sunt publicate de Înaltul Comitet sub formă de raport şi sintetizate în revista sa *Éducation – Economie*[29].

Studii asemănătoare au fost făcute şi de Institutul întreprinderii, instanţă de analiză şi de prospectivă de pe lângă CNPF. Astfel, unul dintre aceste studii a avut ca subiect evoluţia pieţei locurilor de muncă pentru următorii zece ani. Rezultă în primul rând că întreprinderile îi vor prefera pe tinerii *policalificaţi*. Ele *„nu cer educaţiei naţionale produse finite care să-şi ocupe locul într-un cadru imobil, ci tineri deschişi, mobili, adaptabili, gata să participe la schimbare şi pentru care distincţia tradiţională între studiu şi cariera profesională îşi va pierde o mare parte din sens”*[30]. Pe de altă parte, autorii subliniază dificultatea acestui exerciţiu de prospectivă, într-un context economic nesigur şi în lipsa instrumentelor de analiză. Într-adevăr, numai *„15% din întreprinderile chestionate*

---

27. În *Repères et références statistiques* şi *L'État de l'école*.
28. *L'État de l'école*, MEN, DEP, 1995.
29. Nr. 11, iunie 1991 şi nr. 24, octombrie 1994, de exemplu.
30. F. Heilbronner şi C. Vimont, *Étude sur l'évolution des besoins en emplois et en formation des entreprises pour les dix années à venir*, Institut de l'Entreprise, noiembrie 1992.

realizează prospecţiuni vizând evoluţia conţinuturilor posturilor şi locurilor de muncă o dată la trei ani"[31], constatare care nu poate decât să întărească nevoia de evaluare, ca instrument de bază al oricărei prospective.

Celelalte instanţe

Dincolo de cei trei beneficiari/parteneri ai educaţiei naţionale pe care tocmai i-am descris în primul rând, datorită caracterului lor exemplar şi puternicului impact asupra opiniei publice, merită să fie citate şi alte instanţe.

De exemplu, Comisariatul general al planului[32], Curtea de conturi (care cere o evaluare a eficacităţii cheltuielilor publice), asociaţiile de părinţi (care fac parte din diferite instanţe de analiză şi se exprimă prin mass-media), parlamentarii (care, în special prin metoda întrebărilor scrise adresate guvernului îl interpelează pe ministru asupra eventualelor disfuncţii ale sistemului)... Oricum, nu putem fi exhaustivi în acest domeniu. Important este să semnalăm acest ansamblu de presiuni care se exercită asupra sistemului educativ, determinându-l să se justifice şi să dea seamă de rezultatele pe care le obţine.

Putem nota că aceste presiuni se exercită în principal la nivel naţional, asupra ministerului. Aceasta se explică prin structura ierarhică a Ministerului Educaţiei Naţionale, una dintre funcţiile acestuia fiind tocmai aceea de a proteja instituţiile şcolare şi profesorii împotriva presiunilor locale, conservând astfel principiul egalităţii serviciului public. Lucrurile stau încă aşa, dar, o dată cu descentralizarea, se înregistrează o anumită evoluţie. Acest fapt e perceptibil mai ales la nivelul colectivităţilor teritoriale care îşi creează progresiv propriile instanţe de studiu şi de evaluare[33]. Evoluţie care continuă...

31. *Ibidem*.
32. *Cf.* Lucrările celui de-al X-lea plan, p. 108.

Presiunea organismelor internaţionale

Asociaţia internaţională pentru evaluarea randamentului şcolar (IEA)

IEA e o asociaţie de cooperare internaţională independentă, fondată în 1959, care grupează, prin adeziune voluntară, organisme de cercetare din diferite ţări (treisprezece la prima investigaţie, patruzeci şi cinci astăzi) : „*Misiunea ei este să realizeze studii comparative, vizând esenţialmente politicile şi practicile educative pentru ameliorarea eficacităţii învăţământului realizat în cadrul fiecărui sistem educativ şi în ansamblul acestor sisteme*"[34]. Manualul IEA[35] descrie activităţile asociaţiei, precum şi instituţiile şi persoanele care fac parte din aceasta.

Primul său studiu a fost consacrat predării matematicii în şcolile primare şi secundare din cele treisprezece ţări. De atunci, studiile s-au diversificat şi s-au lărgit, cum arată bilanţul studiilor comparative realizate începând cu 1960.

IEA este prima organizaţie internaţională care a utilizat teste normate aplicate mai multor ţări. Ea nu evaluează numai cunoştinţele elevilor, ci caută de asemenea

33. Publicaţiile, incluse în *La Documentation française*, ale Grupului interregional de studiu şi reflecţie sunt un exemplu în acest sens.
34. T. Plomp, preşedinte al IEA, „Conceptualiser un cadre de recherche commparative en éducation", *Perspectives*, vol. XXII, nr. 3, UNESCO, 1992.
35. IEA, *Guide book*, Hayes, 1991.

să studieze raporturile care pot exista între rezultate şi anumiţi factori, cum ar fi organizarea şcolilor şi a claselor, timpul de predare, practicile pedagogice etc. Ea întreprinde anchete la scară largă, realizate pe eşantioane reprezentative după metode minuţios pregătite şi ameliorate constant[36].

Într-un articol, Tjeerd Plomp enumeră avantajele pe care factorii de decizie din ţările participante le-ar putea avea de pe urma studiilor IEA :

- ar dispune de date valabile care îi privesc, pe baza cărora ar putea să ia decizii ;
- ar înţelege mai bine diferenţele observate între sistemele educative ale diferitelor ţări ;
- ar avea posibilitatea de a forma echipe naţionale de cercetători specializaţi în tehnicile de investigare ;
- ar dobândi o metodologie care să le permită să procedeze la evaluări ;
- ar avea acces la o reţea internaţională de experţi în materie de cercetare şi de educaţie[37].

Într-o primă fază, aceste avantaje au sedus mai ales pe cercetători. Cei care iau hotărârile politice s-au dovedit mai ezitanţi în a se angaja într-o comparaţie a rezultatelor şcolare ale ţării lor cu altele, fără îndoială de teama unei eventuale poziţii codaşe într-un fel de *palmares şcolar* internaţional. În Franţa, cercetătorii de la INETOP al INRP, apoi de la CIEP s-au angajat în acest fel de studii. Ei au susţinut în Franţa publicarea rezultatelor. Aceştia au beneficiat de altfel de mijloacele de difuzare ale UNESCO, presa naţională făcându-se ecoul lor. Factorii de decizie din cadrul sistemului educaţiei naţionale nu mai puteau ignora aceste rezultate, cu atât mai puţin cu cât descoperiseră ei înşişi necesitatea de evaluare[38] şi, până la urmă, Franţa era destul de bine clasată. Aşa se face că buletinul de informare al INRP[39] pune în valoare, sub semnătura lui Daniel Robin, două titluri : „Francezii, printre cei mai buni la matematică", „Nivelul la matematică nu a scăzut". Lucrările IEA se bucură astăzi în Franţa de toată recunoaşterea pe care o merită. Putem cita ca probă utilizarea explicită a datelor IEA în *L'État de l'école*, publicaţie anuală a Direcţiei de evaluare şi prospectivă, de exemplu în numărul doi din octombrie 1992. Prin urmare, în Franţa au fost înţelese avantajele comparaţiilor internaţionale evocate de preşedintele IEA, considerate mai importante decât constrângerile şi riscurile.

Organizaţia Naţiunilor Unite pentru educaţie, ştiinţă şi cultură

UNESCO (United Nations Educatinal Scientific and Cultural Organization) a fost creată în 1946 ca instituţie specializată a Organizaţiei Naţiunilor Unite. Ea exercită pe plan mondial, în domeniile care îi sunt consacrate, o dublă acţiune : pe de o parte, ea finanţează cercetări şi programe educative, mai ales în ţările în curs de dezvoltare ; pe de altă parte, contribuie la difuzarea ideilor prin organizarea periodică de conferinţe, printr-o intensă activitate editorială[40] şi, de asemenea, printr-o importantă reţea de centre de documentare.

36. Pentru mai multe detalii metodologice, *cf. Perspectives*, nr. 83.
37. T. Plomp, *Perspectives*, nr. 83.
38. *Cf.* Factorii interni ai evoluţiei, p. 85.
39. Nr. 15, noiembrie 1985 ; *cf.* şi É. Barrier, „Enquête internationale sur l'enseignement des mathématiques : le cas français", INRP, nr. 8, 1985.
40. Reviste periodice : *Perspectives*, *Revue internationale d'éducation*, *Courrier de l'UNESCO* ; numeroase monografii şi lucrări de referinţă.

În ce priveşte evaluarea în Franţa, UNESCO contribuie la difuzarea cunoştinţelor conceptuale şi metodologice. Organizaţia ajută, de asemenea, la conştientizarea şi la analizarea unor subiecte sensibile, ca eşecul şcolar sau analfabetismul.

Am văzut mai înainte că UNESCO a susţinut de la început lucrările IEA. Organizaţia a jucat un rol important în promovarea comparaţiilor dintre sistemele educative din lume, consacrând două numere[41] din revista sa trimestrială *Perspectives* publicării unui important dosar asupra „Controlului calităţii învăţământului şcolar în lume". Din 1991, editează şi difuzează un *Raport mondial asupra educaţiei*, care, făcând un bilanţ al educaţiei în lume, încearcă să degajeze evoluţiile recente prin comparaţii în timp şi spaţiu şi evocă problemele de actualitate în materie educativă. Pus la punct pe baza rapoartelor naţionale furnizate de statele participante, acest dispozitiv constituie un fel de obligaţie morală pentru guvernele acestor state de a oferi date evaluative asupra sistemului de învăţământ[42]. În plus, pe plan statistic, *Raportul mondial asupra educaţiei* reprezintă un progres metodologic (mai ales pentru ţările în curs de dezvoltare), pentru că instituie treptat o serie de indicatori care permit comparaţii între un număr din ce în ce mai mare de ţări. Deocamdată, e vorba de indicatori simpli, cum ar fi procentele de şcolarizare, procentul de încadrare, procentul de înscriere în învăţământul superior. Totuşi, în ediţia din 1993 figurează, de exemplu, un indicator mai complex: *eficacitatea internă*, calculată pornind de la procentajul de elevi înscrişi în ciclul primar în 1989, care au trecut fără repetenţie, în al doilea, al patrulea şi în ultimul an de şcoală primară. Acesta este, bineînţeles, doar un indicator de funcţionare şi nu unul de rezultate (nu dă informaţii asupra cunoştinţelor dobândite de elevi), dar marchează totuşi un progres pe drumul comparaţiilor internaţionale.

Organismele ataşate

Trebuie să menţionăm şi lucrările a trei organisme ataşate la UNESCO: Biroul internaţional al educaţiei (BIE) de la Geneva, Institutul UNESCO pentru educaţie (IUE) de la Hamburg şi Institutul internaţional de planificare a educaţiei (IIPE) de la Paris. Aceste organisme realizează lucrări importante în domeniul evaluării. Astfel, BIE publică regulat *L'Annuaire international de l'Éducation* şi o serie de studii şi anchete de educaţie comparată. IUE publică ghiduri metodologice, de exemplu *Evaluarea proiectelor, Programelor şi campaniilor de alfabetizare pentru dezvoltare*, redactat de H. Sibhola (IUE, DSE, 1992). IIPE publică revista *Principes de Planification de l'Éducation*, interesată mai ales de planificarea dintr-o perspectivă econometrică. Dar tema evaluării e din ce în ce mai prezentă.

Un rol incitativ important

Pe lângă rolul său de stimulare a cooperării internaţionale în planul metodologiei şi al evaluării comparate, UNESCO exercită asupra Franţei şi a altor ţări dezvoltate şi o altă influenţă, mai subtilă. Prin prestigiul şi audienţa de care se bucură conferinţele şi rapoartele sale, ea le obligă uneori să conştientizeze sau să recunoască anumite caracteristici ale sistemului lor educativ care până atunci erau tabu. Este cazul analfabetismului total sau parţial. Într-adevăr, până la începutul anilor '80, toate ţările dezvoltate se comportau ca şi când acest fenomen nici nu ar exista, decât cel mult

41. *Perspectives*, nr. 82 şi 83, UNESCO, 1992.
42. *Cf.* Raportul Franţei prezentat la a 43-a sesiune a Conferinţei internaţionale asupra educaţiei, MEN, 1992.

într-un mod rezidual, cu totul marginal, minim şi incompresibil. În Franţa, se ştia prea bine că centrele de recrutare ale armatei depistau în fiecare an o proporţie de aproximativ 1% analfabeţi. Cifră minimă, stabilă, deci incompresibilă. Şi apoi, mai existau muncitorii imigranţi care erau analfabeţi pentru că nu fuseseră niciodată şcolarizaţi. Pe scurt, nimic care să incrimineze eficacitatea şcolii republicii! Şi totuşi, pe ici-pe colo, asociaţii (ca ATD – Lumea a patra) şi lucrători sociali semnalaseră că există o proporţie deloc neglijabilă de francezi care, deşi fuseseră şcolarizaţi, nu aveau o formaţie de bază suficientă pentru a face faţă exigenţelor vieţii cotidiene. În zadar: în 1979, Comisia pentru tineret, cultură, educaţie, informaţie şi sport din cadrul Parlamentului european a aplicat un chestionar pe această temă ansamblului statelor membre; guvernul francez a răspuns că în Franţa nu există analfabeţi (Germania şi Luxemburgul dăduseră acelaşi răspuns negativ). Graţie, în mare parte, acţiunii UNESCO şi aceleia a Comisiei Comunităţii Europene, guvernele europene încep să recunoască oficial realitatea analfabetismului în ţările lor. Astfel, în 1982, revista *Perspectives*[43] consacră un număr întreg campaniilor de alfabetizare; pe lângă articolele care relatează experienţele lumii a treia, figurează, pentru prima oară, un articol evocând alfabetizarea adulţilor englezi[44]. Şi în documentul pregătitor al celei de-a patra Conferinţe internaţionale asupra educaţiei adulţilor, care s-a ţinut la Paris în martie 1985, putem citi: *„E interesant de notat că numeroase ţări industrializate, unde învăţământul s-a generalizat de cel puţin un secol, s-au declarat preocupate nu numai de analfabetismul care afectează ţările în curs de dezvoltare, dar şi, în mod mai special, de amploarea pe care o ia analfabetismul funcţional în interiorul propriilor societăţi. Într-adevăr, descoperirea unui număr relativ important de analfabeţi şi de semianalfabeţi în numeroase ţări industrializate e unul dintre principalele fapte nou intervenite (şi unul dintre marile subiecte de preocupare) în domeniul educaţiei adulţilor de la a treia Conferinţă internaţională încoace"*. Şi, mai departe în text, un capitol întreg raportează acest fapt nou. Problema relaţiilor dintre analfabetism şi învăţământul obligatoriu este expusă aici într-o manieră explicită[45]. A împinge astfel guvernele ţărilor dezvoltate să recunoască existenţa unei proporţii deloc neglijabile de semianalfabeţi pe teritoriul lor înseamnă şi a le determina să evalueze mai bine acest număr, să caute cauzele posibile, să-şi pună întrebări asupra eficacităţii sistemului lor şcolar.

Uniunea Europeană

Instituită prin Tratatul de la Roma din 1957 sub numele de Comunitatea Economică Europeană (CEE), această organizaţie avea ca scop originar instaurarea cooperării economice între ţările care aderau la *Piaţa comună*. Comunitatea nu se interesează de problemele de educaţie decât începând cu 1974, cu o primă schiţă de program de acţiune. În acelaşi an este creat, în cadrul Comisiei Europene, un Comitet al Educaţiei. Acesta pregăteşte un program subordonat, în 1976, Consiliului de miniştri europeni ai educaţiei.

Programul adoptat cuprinde şase axe:
- să ofere cele mai bune posibilităţi de formare muncitorilor imigranţi şi copiilor lor;
- să amelioreze cunoaşterea mutuală a diferitelor sisteme educative europene;

43. Volumul 12, nr. 2, 1982.
44. A. Stock, „Devenir alphabète et le rester".
45. *Dezvoltarea educaţiei adulţilor: aspecte şi tendinţe*, UNESCO, 1985.

- să constituie o bancă documentară şi statistică europeană ;
- să instituie cooperarea în domeniul învăţământului superior ;
- să impulsioneze învăţarea limbilor străine ;
- să promoveze egalitatea şanselor de acces la toate formele de învăţământ.

Ulterior vor apărea şi alte teme, dar se vede că punerea în aplicare a unei cooperări în aceste domenii presupune, din partea ţărilor membre, un schimb de informaţii asupra sistemelor lor educative, deci o clarificare a informaţiilor pentru fiecare ţară în parte şi eventual necesitatea de a constitui altele noi.

Pe scurt, Uniunea acţionează, după modelul UNESCO, ca un stimulent al evaluării. Pentru a înţelege mai bine influenţa exercitată asupra fiecărei ţări, trebuie să reamintim pe scurt modul de funcţionare a Uniunii Europene. Funcţionarii europeni ai Comisiei sunt în general la originea proiectelor pe care le supun aprecierii Consiliului de miniştri din fiecare ţară membră. Proiectele adoptate sunt apoi elaborate şi structurate de către grupuri *ad-hoc*, prezidate de membrii Comisiei Europene şi având cel puţin un funcţionar naţional delegat de fiecare minister al educaţiei din ţările membre. Raportul stabilit de acest grup, „*care este în acelaşi timp un raport de studiu şi o propunere de recomandări*", este prezentat Consiliului de miniştri ai educaţiei. Textul adoptat de această instanţă are valoarea unui angajament moral pentru statele membre de a pune în practică recomandările în cadrul sistemului lor de învăţământ.

Comparativ cu influenţa exercitată de UNESCO, aceea a Uniunii e mai degrabă politică decât metodologică, deoarece îi implică direct pe responsabilii ministeriali, cu ocazia elaborării propunerilor în cadrul grupurilor ad-hoc şi mai ales în momentul rezoluţiilor adoptate în Consiliul de miniştri. În ce priveşte evaluarea, ea a jucat un rol deosebit de important în recunoaşterea de către Franţa a realităţii analfabetismului şi a dificultăţilor de inserţie a tinerilor la sfârşitul studiilor. Două dintre problemele care invită la evaluarea eficacităţii sistemului educativ.

Organizaţia pentru Cooperare şi Dezvoltare Economică

OCDE e o organizaţie interguvernamentală creată în 1960, care are ca obiectiv „*promovarea politicilor vizând :*

- *să ducă la o puternică expansiune a economiei şi a pieţei muncii şi la o creştere a nivelului de trai în ţările membre, menţinând în acelaşi timp stabilitatea financiară, şi să contribuie astfel la dezvoltarea economiei mondiale* ;
- *să contribuie la expansiunea economică a ţărilor membre, ca şi a ţărilor nemembre, în curs de dezvoltare economică* ;
- *să contribuie la dezvoltarea comerţului mondial pe o bază multilaterală şi non--discriminatorie, conform cu obligaţiile internaţionale*"[46].

Aceste preocupări exclusiv economice s-au împletit curând cu aspectele educative, cu ocazia studiilor asupra nevoii de mână de lucru calificată şi în general asupra raporturilor dintre economie, loc de muncă şi educaţie. Din 1968, Consiliul OCDE a creat Centrul de cercetare şi inovaţie în învăţământ (CERI) şi a fixat următoarele obiective :

- „*să încurajeze şi să susţină dezvoltarea activităţilor de cercetare în domeniul educaţiei şi să întreprindă, acolo unde este cazul, activităţi de această natură* ;
- *să încurajeze şi să susţină experienţele--pilot în vederea introducerii inovaţiilor în învăţământ şi a testării lor* ;

46. Articolul întâi din Convenţia de la Paris, 4 decembrie 1960.

- *să încurajeze dezvoltarea cooperării între țările membre în domeniul cercetării și al inovației în învățământ*".

La începutul anilor '70, CERI a început să-și orienteze lucrările către elaborarea unor indicatori internaționali ai învățământului, cu scopul de a stabili comparații între țările OCDE. Dar aceste cercetări nu au cunoscut o dezvoltare decisivă decât în noiembrie 1987, dată la care s-a ținut, la Washington, prima conferință internațională asupra indicatorilor de învățământ, organizată din inițiativa și la invitația ministrului educației din Statele Unite, în colaborare cu Secretariatul OCDE. Lucrările acestei conferințe s-au prelungit cu ocazia colocviului internațional asupra evaluării modului de funcționare a sistemelor educative organizat în martie 1988 la Poitiers de Ministerul Educației Naționale din Franța. Aceste două conferințe au consacrat cercetările asupra indicatorilor internaționali și au permis adoptarea proiectului INES, supervizat de Grupul științific consultativ și fundamentat pe cinci *rețele* care reunesc experții desemnați de țările membre. Respectivele rețele au lucrat pe următoarele cinci teme :

- fluxul elevilor în sistem ;
- rezultatele elevilor ;
- instituțiile școlare și mediul lor ;
- costurile învățământului ;
- așteptările și atitudinile față de școală.

Aceste lucrări au avut o importanță metodologică considerabilă în domeniul construirii de indicatori prin colaborarea fructuoasă între evaluatori și cercetări din diverse țări ale OCDE (și, în special, pentru Franța, echipele Direcției de evaluare și prospectivă). Ele au permis, de exemplu, clarificarea noțiunii de indicator, precizând că :

- nu orice dată statistică constituie un indicator ;
- un indicator trebuie să dea seamă de situația sistemului în ansamblul său, a uneia dintre părțile acestuia sau a unui element al său ;
- un indicator trebuie să fie pus întotdeauna în relație cu o dată de referință (normă socială sau comparație în timp sau în spațiu) ;
- un indicator, pentru a avea sens, trebuie să se integreze într-un ansamblu, un sistem de indicatori, cu indicarea modelului teoretic subiacent sistemului ;
- un indicator, chiar integrat într-un sistem, nu dă informații asupra totalității, el oferă un instantaneu asupra situației de moment și numai asupra aspectelor pe care le *indică*.

Pe de altă parte, lucrările CERI au permis inventarierea tuturor dificultăților inerente comparațiilor între țări cu sisteme educative și culturale diferite și căutarea mijloacelor de a rezolva aceste dificultăți.

Acordul a fost realizat după următorul model :

„*Pentru a înțelege efectele și rezultatele învățământului, trebuie să cunoaștem procesele implicate și resursele (umane și financiare) investite, ținând cont de factorii contextuali care sunt mediul înconjurător al școlii și al sistemului educativ*". Această frază e extrasă dintr-o lucrare OCDE la care va fi util să ne referim pentru toate aspectele metodologice care privesc construirea de indicatori[47].

Acest model servește drept referință indicatorilor pe care i-a publicat OCDE în 1991 și în 1993, în două lucrări intitulate *Puncte de vedere asupra educației : indicatorii OCDE* (*cf.* Document 13).

OCDE este deci o instanță de promovare și de reflecție în domeniul comparațiilor între țări și, în același timp, un producător de evaluări.

Franța ia parte oficial la lucrări prin Direcția de evaluare și prospectivă. Acesta folosește rezultatele OCDE în propriile publicații, ca ediția anuală a *L'État de l' école*.

47. *OCDE și indicatorii internaționali ai învățământului*, OCDE, 1992.

DOCUMENT 13

INDICATORII ÎNVĂŢĂMÂNTULUI PROPUŞI DE OCDE

Costuri, resurse şi procese şcolare

Cheltuieli de educaţie

P1 : Cheltuielile pentru educaţie în raport cu PIB
P2 : Partea învăţământului în cadrul cheltuielilor publice
P3 : Repartizarea creditelor pe niveluri de învăţământ
P4 : Sursele de finanţare a educaţiei
P5 : Cheltuielile de funcţionare şi cheltuieli în capital
P6 : Cheltuielile pe elev şi pe nivel de învăţământ
P7 : Cheltuielile pe elev în raport cu PIB
P8 : Indicele de cheltuieli pe elev şi pe nivel

Resurse umane

P9 : Personalul angajat în învăţământ
P10 : Numărul de elevi pe profesor

Participare şi flux

P11 : Şcolarizarea în învăţământul obligatoriu
P12 : Educaţia preşcolară
P13 : Învăţământul secundar
P14 : Particularităţile tranziţiei
P15 : Procentajul de acces în învăţământul superior
P16 : Învăţământul superior de tip non-universitar
P17 : Învăţământul superior de tip universitar

Caracteristici ale luărilor de decizie

P18 : Nivelurile de decizie
P19 : Deciziile luate de instituţiile şcolare
P20 : Domeniile de decizie
P21 : Modurile de decizie

Contextul învăţământului

Contextul demografic

C1 : Nivelul general de formare
C2 : Nivelul de formare pe sexe
C3 : Tinerii şi ansamblul populaţiei

Contextul economic şi social

C4 : Limba vorbită acasă şi limba învăţământului
C5 : Rata activităţii şi nivelul de formare
C6 : Şomajul în rândul tinerilor şi al adulţilor
C7 : Venitul naţional pe cap de locuitor

Rezultatele învăţământului

La nivelul elevilor

R1 : Competenţa în lectură
R2 : Rezultatele la matematică
R3 : Rezultatele la ştiinţe
R4 : Competenţa în lectură pe sexe

La nivelul sistemului de învăţământ

R5 : Reuşita la sfârşitul celui de-al doilea ciclu al învăţământului secundar
R6 : Nivelul de studii superioare
R7 : Diplomele ştiinţifice
R8 : Personalul ştiinţific

La nivelul pieţei muncii

R9 : Şomajul şi nivelul de formare
R10 : Nivelul de formare şi salariile

Rolul organismelor de cercetare

Evaluarea şi universitatea

Să dăm Cezarului ce-i al Cezarului: universităţii îi revine, fără îndoială, paternitatea ideii de evaluare aşa cum e ea concepută în această carte. Mai precis, originea acestei preocupări trebuie căutată în contextul apariţiei ştiinţelor umane şi sociale (SUS). Într-adevăr, la sfârşitul secolului trecut şi la începutul acestui secol, SUS se constituie în forma în care le cunoaştem astăzi, cu ferma voinţă de a aplica la studiul omului şi al societăţii metodele care s-au consacrat în ştiinţele naturii. Considerând că doar ce e măsurabil ţine de ştiinţă, SUS pe cale de a se naşte îşi fac o datorie din a da măsurii un atât de important loc încât caracterul lor ştiinţific să apară ca indiscutabil. Preocuparea pentru evaluare, aşa cum o cunoaştem astăzi, ţine în mod sigur de această voinţă de afirmare pozitivă.

Evaluarea, produs al universităţii, se va exprima deci în primul rând printr-o preocupare de a verifica empiric validitatea ideilor enunţate. Graţie acestei trăsături se consideră că se va putea face distincţia între ceea ce constituie o lucrare în SUS şi o alta, având aceeaşi temă. Într-adevăr, dacă în acest domeniu oricine poate avea o părere despre orice, numai cercetătorul procedează la o evaluare empirică a ideilor sale. Pe baza acestui prim sens, evaluarea se confundă cu practica ştiinţifică. Această preocupare pentru fapte, împinsă la extrem, conduce uneori la ceea ce putem considera o maladie infantilă a SUS, pozitivismul. Această preocupare globală de evaluare se va preciza mai ales în domenii ca educaţia, sănătatea sau munca.

Testele, primele instrumente ale evaluării

Într-un sens mai operaţional, evaluarea conduce aşadar la construirea unor instrumente de evaluare, cu alte cuvinte nişte obiecte care să permită utilizarea frecventă şi comparaţiile, cum se întâmplă în cazul testelor, al chestionarelor şi al grilelor de observaţie sau de analiză. Aceste instrumente trebuie construite astfel încât să răspundă unei triple exigenţe metrologice de sensibilitate, fidelitate şi validitate.

În domeniul educaţiei, această preocupare va da naştere psihometriei, adică metodologiei testelor. Astfel, un autor ca Binet, preocupat de eşecurile şcolare, va ajunge să formuleze ipoteza unui deficit global al funcţiilor cognitive ale copilului, elaborând conceptul de *debilitate*. În aceeaşi perioadă, în faţa dificultăţilor considerate a fi limitate la lectură, va fi avansat conceptul de *dislexie*. Se ştie că aceste concepte vor inspira mult timp practicile, iar capacitatea de a măsura va fi un argument forte pentru a fi acceptate de un corp social impresionat de haina lor ştiinţifică.

Construirea acestor instrumente este totuşi o operaţie costisitoare. Fundamentul lor esenţial empiric le limitează pe plan teoretic (*inteligenţa e ceea ce eu măsor*) şi practic (etalonare neadaptată la o altă populaţie sau depăşită). Incriminată mai târziu mai ales prin studiile sociologice şi psihogenetice, metoda testelor îşi va pierde din importanţă, iar măsurarea competenţelor nu mai are astăzi aura de ştiinţificitate pe care o avea la început. Măsurarea QI, mult timp simbol al acestei abordări, nu se mai bucură în prezent, cel puţin în mediile universitare, de favoarea de care a beneficiat mult timp. Psihometria apare astăzi în mod esenţial ca un instrument util în practică, permiţând evitarea erorilor intuiţiei. Pregătirea în vederea utilizării sale e limitată la

studii profesionale sancţionate prin diplome de studii superioare în psihologie (DESS), studii de psihologie şcolară sau de psihologie şi consiliere profesională la Institutul naţional de studiu al muncii şi al orientării profesionale (INETOP).

Soarta docimologiei

Docimologia, legată de numele lui Piéron, a cunoscut o soartă diferită, dar care invită la fel de mult la reflecţie. *Ştiinţă a notării şi a examenelor*, docimologia va ajunge foarte devreme să producă o masă considerabilă de date asupra obiectului său. Concluziile sale, într-o concepţie raţională a lumii, ar fi trebuit să conducă la modificări ale condiţiilor în care se desfăşoară şi sunt evaluate examenele şi concursurile. Trebuie totuşi să recunoaştem că, deşi aceste concluzii au fost larg difuzate, ele nu au avut nici un efect asupra sistemului educativ. Ne putem gândi prin urmare că au existat unii factori care se opuneau schimbărilor impuse de o eventuală luare în considerare a recomandărilor docimologiei, factori puternici, dar diferiţi de cei luaţi în consideraţie de cunoaştere, şi că primii i-au biruit fără probleme pe ceilalţi.

De la teorie la practică

Plecând de la un exemplu practic, se poate deduce cât de lung este drumul între ştiinţa „produsă" de universitate şi aplicarea ei: chiar când universitatea produce cunoştinţe în domeniul evaluării – am văzut în trecere prin ce întâmplări şi după ce evoluţii –, e interesant de remarcat că ea continuă să-şi evalueze studenţii în modul cel mai tradiţional cu putinţă...

În indiferenţa societăţii faţă de rezultatele sale putem căuta raţiunea majoră a unei anume reduceri a cercetărilor docimologice, care sunt totuşi promiţătoare. În spaţiul francofon, putem nota totuşi cercetări în domeniul evaluării în Belgia (de Landsheere la Universitatea din Liège; de Ketele la Universitatea din Louvain), în Elveţia (Cardinet la IRRP din Nechâtel) şi în Franţa (Caverni la Universitatea din Aix; Mingat la IREDU din Dijon). Cercetătorii interesaţi de problema evaluării sunt membri ai Asociaţiei pentru dezvoltarea metodologiilor de evaluare în educaţie – Europa (ADMEE), care, începând din 1987, consacră un colocviu anual acestei chestiuni. De fapt, cum se întâmplă cel mai adesea, majoritatea lucrărilor sunt realizate în lumea anglofonă, unde cercetătorii sunt mobilizaţi, de exemplu, de chestiunea competenţelor minimale.

Într-o perioadă recentă s-a produs o deplasare masivă a centrului de interes: evaluarea clasică a competenţelor individuale a fost urmată de evaluarea unor obiecte mai vaste, ca instituţiile şcolare sau formarea. Acestei schimbări de obiect îi corespunde o schimbare disciplinară: sociologii sau cercetătorii în ştiinţele educaţiei iau locul psihologilor, iar cercetările se desfăşoară în alte universităţi. Evaluarea în universitate nu mai e astăzi domeniul de excelenţă al psihologilor, deoarece ea implică alte competenţe, alte metodologii, alte întrebări. Pentru a completa această panoramă generală, trebuie să semnalăm rolul a trei institute care desfăşoară o activitate importantă în domeniul evaluării (şi ilustrează în felul lor evoluţia menţionată mai sus).

Institutul naţional de studiu al muncii şi al orietării profesionale (INETOP)

Creat în 1928 de Henri Piéron, INETOP funcţionează actualmente pe lângă Conservatorul naţional de arte şi meserii

(CNAM). Misiunea sa primă este formarea de psihologi consilieri de orientare. Institutul întreprinde astfel, de la crearea sa, cercetări importante în vederea elaborării și ameliorării instrumentelor de evaluare individuală necesare exercitării acestei profesii. Aceste cercetări privesc în egală măsură docimologia (a cărei paternitate, în Franța, îi revine lui Henri Piéron), testele psihologice sau de achiziții școlare (în relație cu progresul psihologiei învățării) și, mai recent, metodele și tehnicile de bilanț personal legate de elaborarea de proiecte profesionale[48]. Aceste lucrări sunt difuzate de revista editată de institut începând din 1972 : *L'Orientation Scolaire et Professionnelle.*

Institutul de cercetări de economia educației (IREDU)

Unitate a CNRS, IREDU e localizat la universitatea din Bourgogne. Cum arată și numele, institutul e specializat în cercetări în domeniul economiei educației. El a întreprins astfel numeroase lucrări asupra costurilor și asupra planificării educației, mai ales în țările în curs de dezvoltare. De zece ani, lucrările sale vizează și evaluarea efectelor practicilor pedagogice sau măsurilor educative (cum ar fi politica ZEP, școlarizarea copiilor de 2 ani sau practicile de orientare școlară...). Metodele aplicate se bazează pe evaluări macroscopice cu interpretări statistice variate. Plecând de la modele care descriu interacțiunea factorilor implicați, ele permit aprecierea ponderii fiecăruia dintre acești factori în rezultatele constatate, *toate lucrurile fiind de altfel egale*. Astfel, cercetătorii acestui institut au pus în evidență, în sistemul educativ francez, importanța efectului pe care îl are profesorul asupra cunoștințelor dobândite de elev. Institutul editează o revistă : *Les Cahiers de l'IREDU.*

Institutul național de cercetare pedagogică (INRP)

Prin noul său statut (decretul din 5 martie '93), INRP e o instituție publică națională, plasată sub tutela Ministerului Învățământului Superior. El e învestit cu șase misiuni : cercetarea în domeniul educației, participarea la formarea formatorilor, realizarea de studii, analiza conjuncturii și prospectiva, capitalizarea și difuzarea de resurse în serviciul cercetătorilor și gestiunea unui patrimoniu muzeografic și bibliografic. Evaluarea nu este deci preocuparea primă a institutului sau, în orice caz, ea este doar una dintre preocupări. Totuși, parcurgerea cataloagelor de cercetări ale acestor ultimi ani arată că interesul aordat evaluării este crescând. Mai întâi, cercetarea pedagogică se sprijină de mult timp pe evaluarea achizițiilor școlare sau pe observarea atitudinilor și comportamentelor. Ea a generat deci metode și instrumente. Apoi, mai recent, atenția cercetătorilor institutului s-a îndreptat asupra funcționării instituțiilor școlare și asupra efectelor de măsuri politice cum ar fi : ZEP, parteneriatul sau experiențele de organizare a ritmului de viață a copilului. Chiar dacă aceste lucrări nu au drept unic obiectiv evaluarea, ele furnizează metode, instrumente și rezultate care îmbogățesc domeniul său de reflecție și de practică. Pe de altă parte, INRP produce publicații (lucrări și periodice) în care evaluării i se acordă o importanță din ce în ce mai mare[49].

48. *Cf.* Evaluările individuale în cadrul bilanțului psihopedagogic, p. 224.

49. Vezi *Recherches, Ressources, Structures, Guide 1994-1995*, INPR, publicație anuală.

Funcţiile evaluative ale organismelor de cercetare

În privinţa evaluării sistemului educativ, organismele de cercetare exercită o dublă funcţie :

- interpelează sistemul şi opinia publică sau cel puţin îmbogăţesc dezbaterea asupra şcolii, prin rezultatele pe care le produc ;
- furnizează evaluatorilor instituţionali metode şi instrumente.

Majoritatea organismelor evocate colaborează în diverse forme cu ministerul. Astfel, cercetătorii universitari de la INETOP şi de la INRP participă regulat la grupurile de lucru ale DEP, mai ales pentru elaborarea de instrumente de evaluare. Pe de altă parte, se întâmplă ca anumite cercetări să fie comandate sau iniţiate de minister.

În evaluarea sistemului educativ, instanţele de cercetare ocupă aşadar un loc particular : ele au în acelaşi timp un rol intern (când colaborează la evaluările instituţionale) şi extern, prin studiile lor efectuate din proprie iniţiativă (ceea ce constituie preţul şi garanţia independenţei lor).

Funcţiile evaluative ale organismelor de cercetare

Institutul de cercetări de economia educaţiei (IREDU)

CAPITOLUL 2

ACTORII INTERNI

La începutul acestei părţi am arătat importanţa pe care a dobândit-o astăzi evaluarea în preocupările puterii centrale, în toate domeniile acţiunii statului. Pentru educaţie, evaluarea e de acum înainte o obligaţie, stabilită prin legea de orientare asupra educaţiei din 10 iulie 1989 : articolul 5 al respectivei legi se ocupă exclusiv de evaluare, precizând motivele, actorii şi obiectele acesteia. Importanţa nouă acordată evaluării e confirmată de elaborarea Planului de modernizare a serviciului public al educaţiei naţionale, în cadrul modernizării serviciului public, evocată mai sus. Aceste două texte servesc aici de referinţă pentru a inventaria actorii instituţionali ai evaluării din sistemul educativ.

Motivele, obiectele şi actorii evaluării

Legea de orientare asupra educaţiei din 1989[1] şi raportul anexat indică motivele evaluării, actorii şi obiectele acesteia.

Motivele

Este vorba de cele două categorii de motive evocate deja : presiunea externă şi nevoile interne.

Presiunea externă

Educaţia cere astăzi un „*efort considerabil* (mai ales sub aspectul costurilor) *; acest efort nu poate fi consimţit decât dacă sunt obţinute progrese semnificative şi dacă se dă seama de ele în faţa naţiunii*". Altfel spus, educaţia îi costă scump pe contribuabili. Aceştia sunt deci îndreptăţiţi să impună sistemului educativ obligaţia de a obţine rezultate, măsurate prin evaluare.

Nevoile interne

Evaluarea „*contribuie la ameliorarea sistemului educativ verificând punerea în practică a obiectivelor educaţiei naţionale, adaptându-le publicului căruia i se adresează şi operând o reglare permanentă a ansamblului sistemului educativ*". Regăsim aici funcţia formativă a evaluării : constatarea unor deficienţe sau disfuncţii permite remedierea lor şi, prin urmare, consolidarea eficacităţii. Dar într-un sistem care se descentralizează şi în care actorii locali capătă mai multă autonomie apare şi o preocupare de reglare, de armonizare naţională. Descentralizarea şi deconcentrarea implică o adaptare locală a obiectivelor naţionale şi o mare diversitate de acţiuni, dar ea nu trebuie să conducă la o inegalitate a rezultatelor. Iată de ce este necesar să evaluăm aceste rezultate pentru a veghea la coerenţa

1. BOEN, nr. 4 special, 31 august 1989.

naţională. Evaluarea ar fi un fel de antidot al descentralizării. Această idee e clar exprimată în raportul anexat, în partea consacrată proiectului de instituţie şcolară: *„El cere o evaluare care este cu atât mai necesară, cu cât autonomia nu trebuie să conducă la îndepărtarea de obiectivele naţionale"*.

Obiectele

Pe lângă expunerea motivelor, legea şi raportul anexat precizează şi ce trebuie evaluat: *„Evaluarea se aplică întregului sistem educativ: elevi, studenţi, personal, instituţie, servicii exterioare, administraţie centrală"*.

Actorii

Profesorii

O frază din articolul 14 încredinţează profesorilor evaluarea elevilor: *„...ei procedează la evaluarea acestora"*. O altă frază a raportului anexat precizează: *„...evaluarea cunoştinţelor şi a competenţelor elevului este necesară pentru ca acesta să-şi construiască orientarea; ea face parte din formare"*. Putem citi în această formulare că profesorilor li se recomandă să pună în practică o evaluare formativă, integrată procesului de formare a elevului şi strâns legată de aceasta. Dar acest lucru nu e spus explicit.

Inspectoratele generale

Preocuparea esenţială este în mod evident *evaluarea sistemului educativ*. Şi această misiune e explicit încredinţată, prin articolul 25 al legii, Inspectoratului general al educaţiei naţionale şi Inspectoratului general al administraţiei educaţiei naţionale. Aceste două organisme au responsabilitatea să organizeze o veritabilă reţea teritorială de evaluări la diferite niveluri, din moment ce, conform aceluiaşi articol, trebuie să procedeze la *„evaluări departamentale, regionale şi naţionale"*. Pentru fiecare dintre aceste niveluri, ele sunt invitate să lucreze *„în relaţie cu serviciile administrative competente"*.

Planul de modernizare

Legea de orientare face astfel din evaluarea sistemului educativ o obligaţie legală, al cărei pivot este Inspectoratul general. Importanţa evaluării va fi consolidată, iar organizarea ei va fi precizată cu ocazia lucrărilor privind politica modernizării *serviciului public* evocată mai înainte. Ministerul Educaţiei Naţionale a participat activ la aceste lucrări şi a elaborat un Plan de modernizare a serviciului public al educaţiei naţionale, editat şi difuzat în 1991 de Direcţia personal administrativ, cadre şi servicii. Acest plan înscrie evaluarea printre principalele condiţii sine qua non de modernizare a serviciului public şi prevede o serie de măsuri pentru a completa şi ameliora dispozitivul existent (în principal o reformă profundă a corpurilor de inspecţie). El mai prevede patruzeci şi patru de acţiuni de modernizare, dintre care una este evaluarea politicii educative. Şi fiecare dintre aceste patruzeci şi patru de acţiuni integrează modalităţile evaluării sale.

Actorii la nivel naţional

Inspectoratul general

Se cunoaşte rolul tradiţional al Inspectoratului general[2] şi am văzut mai sus că legea

2. *Cf.* Inspecţia, p. 53.

de orientare din 1989 i-a atribuit un loc central în dispozitivul de evaluare a sistemului educativ.

Misiunile IGEN au fost redefinite, în acord cu dispoziţiile legii de orientare, prin decretul din 9 noiembrie 1989. De acum înainte, controlul activităţii individuale a profesorilor trece pe planul doi, în beneficiul evaluării globale a politicii educative. În fiecare an e elaborat un program de lucru naţional, aprobat de ministru şi publicat la BOEN[3]. Programul fixează domeniile de care va trebui să se ocupe evaluarea, iar rezultatele lucrărilor fac obiectul unui raport anual publicat de *La Documentation française*, pentru a fi accesibil tuturor.

Este vorba de o profundă evoluţie deontologică şi metodologică. Ea se traduce mai întâi în principiul afişat al transparenţei : „*Educaţia naţională trebuie să fie transparentă*", se afirmă în Planul de modernizare. Până atunci tradiţia cerea ca rapoartele Inspectoratului general să rămână confidenţiale, rezervate uzajului exclusiv al ministrului şi al administraţiei sale. De acum înainte, ele sunt publicate de *La Documentation française* într-un volum anual de mari dimensiuni, putând fi consultate şi utilizate de orice cetăţean care doreşte şi care e gata să facă efortul de lectură necesar.

Pe de altă parte, Inspectoratul general nu va mai fi şi judecător, şi parte, pentru a fi mai în măsură să aprecieze politicile şi practicile hotărâte altundeva, cu neutralitatea observatorului exterior. Ştim, într-adevăr, că Inspectoratul general avea un rol esenţial în definirea programelor şi a instrucţiunilor, precum şi în formarea profesorilor, având în acelaşi timp misiunea de a evalua aplicarea acestor programe. Dispoziţiile legii de orientare încredinţează elaborarea programelor unui consiliu naţional al programelor şi direcţiilor pedagogice din cadrul ministerului, instituind astfel o separaţie a puterilor între decident şi evaluator, ceea ce pare că respectă regula deontologică.

Definirea unei misiuni globale de evaluare presupune şi munca pe echipe interdisciplinare. Astfel, urmărirea şi evaluarea renovării pedagogice a colegiilor, una dintre temele care figurează în programul de lucru 1994-1995, cere luarea în considerare a ansamblului de discipline predate în colegiu, ca şi a aspectelor non-disciplinare relative la organizarea generală a instituţiei şi a vieţii şcolare. Acest tip de abordare presupune în plus aplicarea anchetei şi a observaţiei, metode inspirate mai mult din tehnicile de consultanţă decât din practicile tradiţionale de inspecţie.

Într-adevăr, decretul din 9 noiembrie 1989 marchează, fără îndoială, mai mult o evoluţie amorsată decât o revoluţie. De la principiile definite la realitatea cotidiană e un drum lung, pe care nici ministerul, nici Inspectoratul general nu l-au străbătut dintr-un singur pas. Mai există rapoarte confidenţiale. Nu toţi inspectorii generali acordă consultanţă. Şi ei joacă încă un rol care e departe de a fi neglijabil în elaborarea programelor. Totuşi, evoluţia pe care am descris-o, chiar dacă nu este rectilinie şi nici ireversibilă, face din Inspectoratul general un actor central al evaluării sistemului educativ, aşa cum o dovedeşte numărul şi calitatea lucrărilor realizate recent.

Mai trebuie adăugat la aceasta că Inspectoratul general participă activ la conceperea evaluărilor întreprinse de Direcţia de evaluare şi prospectivă şi la exploatarea rezultatelor acestora. El joacă un rol esenţial şi în definirea evaluărilor făcute de inspectorate hotărând, în acord cu conducerea, programul corpurilor de inspecţie teritoriale.

3. *Cf.* De exemplu scrisoarea din 7 iunie 1994, BOEN, nr. 26.

Mai mult, inspectorii generali nu sunt numai producători de evaluare, ei sunt şi difuzorii conceptuali şi metodologici şi contribuie astfel la promovarea unei noi abordări a evaluării în rândul actorilor sistemului educativ. Această difuzare se face prin influenţa tradiţională pe care o exercită asupra inspectorilor teritoriali ; ea se face de asemenea, într-un mod mai oficial, cu ocazia stagiilor sau a grupurilor de lucru pe care aceştia le animă. Ea comportă în principal două orientări metodologice : evaluarea sistemică aplicată acţiunilor educative globale (proiectele de instituţie şcolară, de exemplu) şi evaluarea formativă aplicată profesorilor şi elevilor (sprijinindu-se, de exemplu, pe operaţiunile naţionale de evaluare în CE2, clasa a VI-a şi clasa a II-a). Lucrarea *Evaluation Française 6e*[4], pe care inspectorul general Daniel Dubois a publicat-o împreună cu un grup de inspectori şi de profesori e o bună ilustrare a acestui tip de acţiune a Inspectoratului general.

Să mai amintim în sfârşit că Inspectoratul general păstrează un rol primordial în evaluările instituţionale care sunt concursurile şi examenele, ca şi în ceea ce priveşte definirea subiectelor, constituirea comisiilor şi a modalităţilor de notare.

Direcţia de evaluare şi de prospectivă

Această direcţie are ca sarcină organizarea colectării şi analizării ansamblului de date statistice ale ministerului, pe de o parte, conceperea şi aplicarea evaluării sistemului educativ, pe de altă parte. Ne vom ocupa în special de cea de-a doua funcţie, fără a uita totuşi că corpusul statistic este o condiţie sine qua non a evaluării (şi a prospectivei).

DEP este, după Inspectoratul general, cel de-al doilea actor central al evaluării sistemului educativ. În termeni cantitativi, ea este astăzi, fără îndoială, operatorul cel mai important.

Am văzut mai sus[5] cum, sub impulsul lui Claude Siebel, evaluarea a căpătat drepturi depline în interiorul ministerului la sfârşitul anilor '70. Ea va fi definitiv consfinţită în 1987, când ministrul René Monory a făcut din fostul serviciu de statistică o direcţie în exerciţiu, cu denumirea sa actuală. Primul său director, Jean-Pierre Boisivon, a dezvoltat-o şi reorganizat-o, extinzând considerabil câmpul de evaluare şi diversificând obiectele şi metodele. Organigrama (*cf.* Document 14) poartă şi astăzi marca economistului J.-P. Boisivon : evaluarea *produselor* (DEP C2), evaluarea unităţilor de *producţie* (DEP C3), evaluarea *resurselor* (DEP C1).

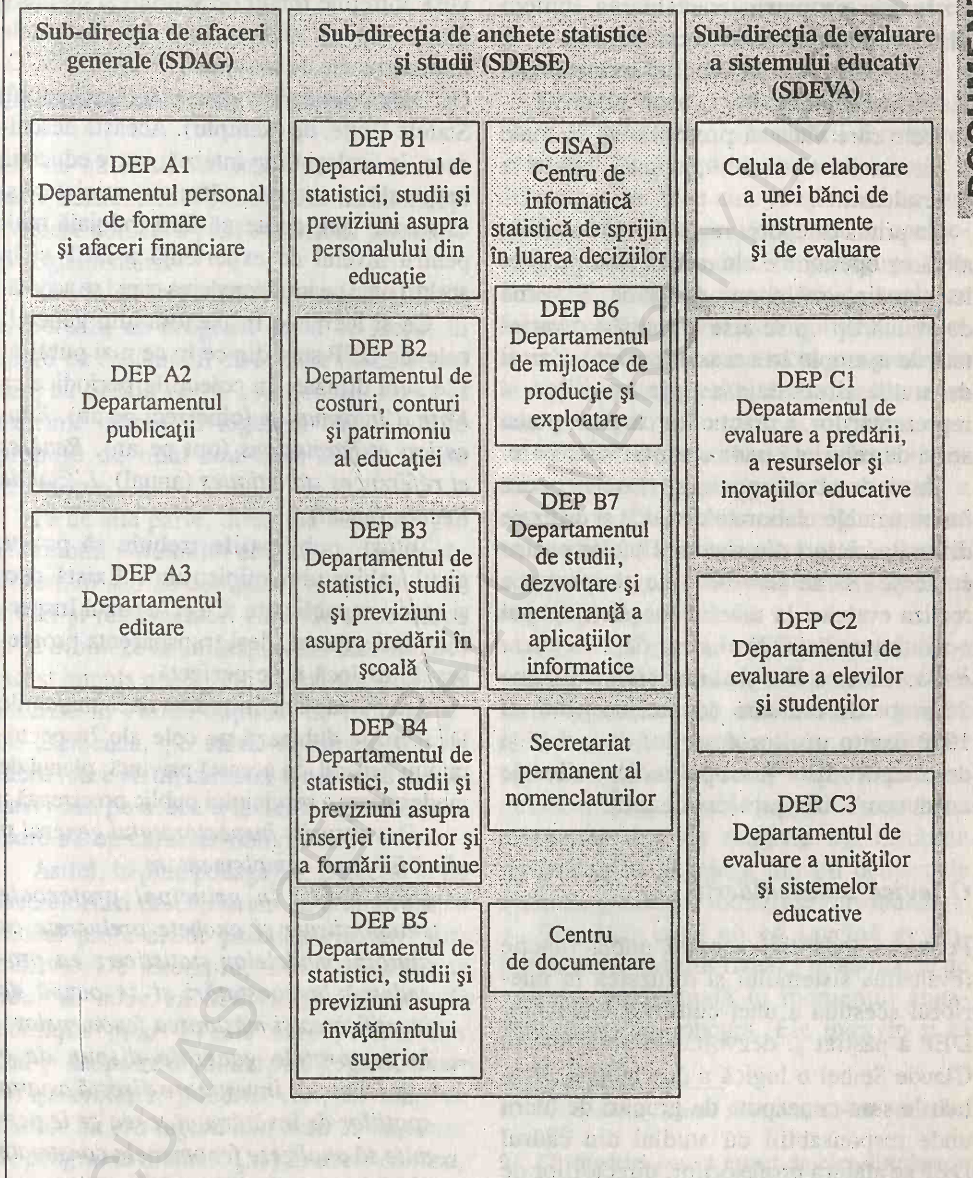
Un câmp vast şi variat

Organigrama şi programul de lucru anual ilustrează perfect întinderea şi diversitatea domeniilor în care lucrează DEP şi pe care e imposibil să le descriem aici (programul de lucru pe 1995 numără aproape 130 pagini). După cum precizează directorul său, Claude Thélot, în introducerea la programul de lucru pe 1995, programul e elaborat în fiecare an *„ţinând cont de trei factori :*

- *continuarea lucrărilor deja începute* [...] ;
- *cererile altor direcţii ale administraţiei centrale* ;
- *preocuparea de a aduce anumite schimbări de direcţie sau de a realiza operaţii noi care trimit la misiunile proprii ale DEP de a furniza elemente pertinente în dezbaterea publică asupra şcolii sau, din perspectivă internă, de a conduce sistemul la toate nivelurile*".

4. CRDP din Poitou-Charentes, 1992.

5. *Cf.* Răspunsurile instituţiei, p. 88.


ORGANIGRAMA DIRECŢIEI DE EVALUARE ŞI PROSPECTIVĂ (DEP)
DOCUMENT 14
Sub-direcţia de afaceri generale (SDAG)
DEP A1 Departamentul personal de formare şi afaceri financiare
DEP A2 Departamentul publicaţii
DEP A3 Departamentul editare
Sub-direcţia de anchete statistice şi studii (SDESE)
DEP B1 Departamentul de statistici, studii şi previziuni asupra personalului din educaţie
DEP B2 Departamentul de costuri, conturi şi patrimoniu al educaţiei
DEP B3 Departamentul de statistici, studii şi previziuni asupra predării în şcoală
DEP B4 Departamentul de statistici, studii şi previziuni asupra inserţiei tinerilor şi a formării continue
DEP B5 Departamentul de statistici, studii şi previziuni asupra învăţământului superior
CISAD Centru de informatică statistică de sprijin în luarea deciziilor
DEP B6 Departamentul de mijloace de producţie şi exploatare
DEP B7 Departamentul de studii, dezvoltare şi mentenanţă a aplicaţiilor informatice
Secretariat permanent al nomenclaturilor
Centru de documentare
Sub-direcţia de evaluare a sistemului educativ (SDEVA)
Celula de elaborare a unei bănci de instrumente şi de evaluare
DEP C1 Depatamentul de evaluare a predării, a resurselor şi inovaţiilor educative
DEP C2 Departamentul de evaluare a elevilor şi studenţilor
DEP C3 Departamentul de evaluare a unităţilor şi sistemelor educative

Programul este în acelaşi timp rezultatul unor comenzi ministeriale (ministru, cabinet, direcţii) şi al unor decizii luate în interiorul direcţiei.

În cea ce priveşte evaluarea, putem distinge două tipuri de lucrări :

- cele care vizează ameliorarea cunoaşterii sistemului ;
- cele care vizează promovarea, la toate nivelurile sistemului, a unei culturi a evaluării.

În prima categorie regăsim toate studiile al căror operator e chiar DEP sau pe care le încredinţează altor organisme. E vorba de evaluări propriu-zise (vom găsi o varietate de exemple în această lucrare), dar şi de studii şi sondaje asupra opiniilor, a reprezentărilor, a practicilor care vor putea servi de referinţă unor evaluări ulterioare.

În a doua categorie se înscriu toate instrumentele elaborate de DEP şi difuzate diverşilor actori din sistemul şcolar pentru ca aceştia să se servească de ele pentru a realiza evaluări la nivelul lor. Este scopul operaţiei anuale *Evaluare CE2 – clasa a V-a – clasa a II-a* şi al mai multor volume de probe de evaluare editate începând cu 1992 pentru uzul profesorilor de şcoală şi de colegiu[6]. Este şi scopul indicatorilor de conducere a instituţiilor şcolare[7].

O logică a deschiderii

Pentru a îndeplini această dublă funcţie (evaluarea sistemului şi difuzarea în interiorul acestuia a unei culturi a evaluării), DEP a păstrat şi dezvoltat în perioada lui Claude Seibel o logică a deschiderii. Evaluările sunt concepute de grupuri de lucru unde responsabilii cu studiul din cadrul DEP se alătură profesorilor, directorilor de şcoală, inspectorilor, universitarilor... În plus, anumite studii sunt făcute în colaborre cu Inspectoratul general, cu organisme de cercetare publice şi private, cu institute de sondaj... Şi, cum am menţionat mai sus, DEP întreţine relaţii de schimb şi de lucru din ce în ce mai strânse cu instanţele internaţionale de evaluare (IEA, UNESCO, OCDE) sau cele ale altor ţări (Québec sau Statele Unite, de exemplu). Această deschidere, în acelaşi timp internă, către educaţia naţională, şi externă, către alte ministere şi către alte ţări, contează fără îndoială mult pentru nivelul de experienţă a DEP şi în acelaşi timp pentru încrederea care i se acordă.

Ca şi lucrările Inspectoratului general, cele ale DEP sunt din ce în ce mai publice. Ele sunt difuzate în colecţiile periodice ca *Note d'Information* (cincizeci pe an), *Éducation et Formations* (opt pe an), *Repères et références statistiques* (anual), *L'État de l'école* (anual).

Totuşi, publicaţiile trebuie să poarte girul cabinetului ministrului. Există deci şi studii nepublictate. Ca şi în cazul Inspectoratului general, deşi transparenţa progresează, ea încă nu e perfectă.

Am putea să ne întrebăm dacă misiunile DEP nu le dublează pe cele ale Inspectoratului general. În această privinţă, planul de modernizare a serviciului public precizează :

„Demersurile Inspectoratului general şi ale DEP sunt complementare :

- *DEP aplică în principal protocoale standardizate şi anchete prelucrate cu ajutorul modelelor statistice ; ea procedează la constatări şi se ocupă de identificarea şi măsurarea fenomenelor ;*
- *Inspectoratele generale dispun de o capacitate de investigare directă asupra spaţiilor de învăţământ, ceea ce le permite să analizeze fenomenele constatate şi să le cerceteze cauzele".*

Aşa e formulat principiul. Observaţia practicilor demonstrează, desigur, o complexitate mai mare, dar ea evidenţiază mai ales o colaborare reală. Inspectoratul general

6. Rocès, Roche şi Thévenet, *Aide à l'évaluation des élèves*, DEP-MEN, 1992.
7. *Cf.* IPES, p. 239.

participă activ la majoritatea grupurilor de lucru ale DEP şi numeroase sunt exemplele de evaluare unde, chiar din momentul conceperii, există o reală complementaritate concertată a abordărilor.

Celelalte direcţii ministeriale

Ele nu au misiunea instituţională de evaluare a sistemului educativ, dar au incidenţe în acest domeniu prin comandă, stimulare şi reglementare.

Se ştie că Inspectoratul general şi DEP elaborează un program anual de lucru, în acord cu ansamblul direcţiilor ministeriale care au ocazia fie să coordoneze, fie să-şi exprime opinia în legătură cu evaluările propuse de unul sau altul dintre aceste organisme.

Pe de altă parte, direcţiile difuzează, în ansamblul sistemului educativ şi fiecare în domeniul său de competenţă, incitări, orientări şi reglementări care fac să se nască şi să evolueze anumite practici de evaluare. Acest impuls poate veni din partea studiilor înscrise în Planul naţional de formare şi, de asemenea, pe calea documentelor de lucru (care au un caracter ajutător şi stimulativ) sau pe aceea a textelor reglementare (care au un caracter obligatoriu).

Astfel, în plan pedagogic, **Direcţia şcoli** face eforturi de câţiva ani să promoveze în rândul profesorilor practica evaluării formative. De exemplu, *Les Orientations pour la mise en oeuvre de la nouvelle politique pour l'école* cere profesorilor *„să-şi adapteze acţiunea pedagogică ritmului şi evoluţiei fiecărui elev, în timp ce înainte ea era legată mai mult de noţiunea de programă anuală. [...] În acest context, greşelile pe care le face elevul constituie un indicator privilegiat al demersurilor sale şi al cunoştinţelor dobândite ; profesorul le va utiliza în mod pozitiv pentru a oferi un ajutor personalizat şi eficace. Fiecare elev, prin încercări şi erori corectate îşi construieşte împreună cu profesorii propriul său itinerar"*[8]. Acesta este definiţia unui demers de evaluare formativă. Direcţia şcolilor caută să o aplice prin difuzarea de documente stimulative[9] şi de texte reglementare[10].

Direcţia licee şi colegii a făcut acelaşi efort de promovare a evaluării formative, începând cu învăţământul tehnic unde a difuzat, acum zece ani, conţinuturi de formare sub formă unor coordonate de competenţe. Acestea, inspirate din pedagogia prin obiective, implică proceduri de evaluare formativă. De la învăţământul tehnic, folosirea coordonatelor a trecut progresiv la învăţământul general, ce-i drept, cu un succes inegal.

În plus, Direcţia licee şi colegii influenţează direct procedurile de evaluare a elevilor, în măsura în care ea reglementează examenele. Ea a instaurat astfel practici noi, cum e controlul continuu şi sistemul unităţilor capitalizabile.

Pe de altă parte, în 1990, Direcţia licee şi colegii şi Direcţia şcoli au impus fiecărei instituţii şcolare să elaboreze un proiect global constând în adaptarea obiectivelor naţionale la nivel local[11], proiecte care trebuie evaluate în mod regulat. Acest lucru presupune deci ca echipele din instituţia şcolară să se angajeze într-un demers de evaluare globală a unităţii de învăţământ.

Direcţiile care au ca sarcină gestionarea personalului fixează modalităţile de evaluare individuală în momentul angajării printr-un concurs. Ele intervin şi în

8. *Les cycles à l'École primaire*, CNDP-Hachette, 1991.
9. *Cf.* Modelul noului carnet de elev distribuit în şcoli în 1992.
10. *Cf.* „Nouvelle politique pour l'école", *BOEN* special, nr. 9, 3 octombrie, 1991.
11. Circularele din 15 februarie 1990 pentru proiectul de şcoală şi din 17 mai 1990 pentru proiectul de instituţie.

evaluarea personalului în cursul carierei. Astfel, prin *Noul contract pentru şcoală* al ministrului François Bayrou s-a înfiinţat un grup de lucru în domeniul *„noilor modalităţi de evaluare a profesorilor”* (decizia nr. 143), a cărui conducere a fost încredinţată Direcţiei de personal didactic din învăţământul secundar.

Direcţia financiară a ministerului (Direcţia generală a finanţelor şi a controlului gestiunii) desfăşoară, în colaborare cu Inspectoratul general al administraţiei, practici de consultanţă internă şi externă, în cadrul administraţiei centrale, precum şi în serviciile exterioare. Acest impuls a fost dat în cadrul Planului de modernizare a serviciului public în 1991 şi s-a concretizat mai ales într-o evaluare a sarcinilor ministerului şi în studii de organizare a conducerii din Bordeaux, Lille şi Montpellier.

Ministrul şi cabinetul său

Ministrul are, evident, un rol decisiv în definirea politicii educative. El exercită şi o funcţie determinantă în privinţa evaluării, anterior şi posterior actului de evaluare.

În prealabil, el hotărăşte ceea ce trebuie evaluat şi dă comandă Inspectoratului general şi/sau DEP şi, pe cât aceste două instanţe îşi negociază comanda direcţiilor, pe atât ministrul şi cabinetul impun ordinea. Se ştie, de exemplu, că François Bayrou ţine mult la ideea reperării profesorilor şi a metodelor lor, pentru ca alţii să se inspire din ele. E obiectul deciziei nr. 53 din *Noul contract pentru şcoală*: *„În fiecare inspectorat se înfiinţează un dispozitiv de valorizare şi de urmărire a reuşitelor pedagogice; el se sprijină în principal pe activitatea corpurilor de inspecţie şi inspiră politica de formare a personalului”.*

Regăsim această preocupare în *Programul de activitate pe 1994-1995 al DEP*, la rubrica „Cunoaşterea practicilor didactice şi a eficacităţii lor”. La fel, decizia numărul 143 asupra *„noilor modalităţi de evaluare a profesorilor”* s-a repercutat în *Programul de activitate pe 1994-1995 al Inspectoratului general*, în titlul al cincilea, „Evaluarea şi notarea profesorilor”.

Ulterior actului de evaluare, ministrul şi cabinetul său exercită o funcţie de control al evaluării. Într-adevăr, studiile făcute de Inspectoratul general şi de DEP fac obiectul unui raport către ministru. Acesta hotărăşte dacă rezultatele trebuie difuzate şi care trebuie să fie gradul lor de difuzare. Chiar dacă, în numele principiului transparenţei, rapoartele rămân din ce în ce mai puţin confidenţiale, acest control continuă să existe. În plus, numai ministrul poate judeca urmările pe care le va avea evaluarea. El poate ţine cont de ea sau nu sau îi poate da o interpretare parţială, în funcţie de deciziile pe care doreşte să le ia[12].

Inspectoratele şi departamentele

Inspectoratul şi departamentul sunt primele eşaloane ale deconcentrării Ministerului Educaţiei Naţionale, cu un sistem destul de complex de încastrare a competenţelor, dar care consacră în mod esenţial primatul inspectoratului. Inspectoratul şi departamentul sunt şi teritorii de intervenţie ale inspectorilor pedagogici regionali – inspectori zonali (IPR-IA) şi inspectori ai educaţiei naţionale (IEN), ale căror statute şi misiuni au fost reformulate prin decretul din 18 iulie 1990 şi nota de serviciu din 4 iulie 1990. Conform acestor texte, ei au patru misiuni:
- misiunea de impulsionare a politicii educative hotărâte de ministru;

12. *Cf.* Efectele evaluării, p. 241.

- misiunea de evaluare ;
- misiunea de inspecţie a personalului, de control al respectării programelor ;
- misiunea permanentă în domeniile animării, formării de personal şi certificării studiilor.

Inspecţia individuală

În ceea ce priveşte evaluarea, textele disting *evaluarea* de *inspecţia individuală* şi de *control*. Cel de-al doilea aspect acoperă funcţia tradiţională a inspecţiei care *„trebuie efectuată ţinând cont de specialităţile şi competenţele inspectorilor şi ale personalului,* [...] *chiar dacă modalităţile inspecţiei individuale sunt chemate să evolueze într-o optică mai evaluativă, conducând la complementaritatea analizelor...”*. Subtilitatea acestei distincţii şi prudenţa formulării se explică, fără îndoială, prin preocuparea de a nu grăbi evoluţia şi de a nu brusca personalul (inspectori şi profesori), din care mulţi rămân ataşaţi inspecţiei individuale şi disciplinare. Ele se explică şi prin obligaţia reglementară a notării individuale.

Evaluarea

Funcţia pe care textele o numesc de evaluare corespunde aspectului novator, care se înscrie în reforma Inspectoratului general. De acum înainte, IPR-IA şi IEN *„au toţi vocaţia de a participa la evaluarea globală a politicilor sau a organismelor : evaluarea funcţionării instituţiilor şcolare, a unei politici determinate.* [...] *Rareori aceste abordări vor putea fi individuale, ele necesitând o muncă în comun a unor inspectori de origini şi specialităţi diferite în cadrul programului de lucru”*. E vorba de nişte demersuri de evaluare sistemică ce se organizează după un program de lucru anual, hotărât de director şi de reprezentantul Inspectoratului general. Programul e elaborat, pe de o parte, în funcţie de priorităţile inspectoratelor locale şi, pe de altă parte, în funcţie de programul de lucru al Inspectoratului general (*cf.* Document 15).

Acesta e dispozitivul reglementar lansat de puterea centrală care se străduieşte să desfăşoare, pe lângă misiunea tradiţională de inspecţie individuală a inspectorilor teritoriali, un demers de evaluare sistemică, realizat de echipe interdisciplinare. Punerea în practică a acestui demers e încă inegală de la un inspectorat la altul, în funcţie de forţa de rezistenţă a caracteristicilor individuale, după dinamica creată de responsabilii din cadrul inspectoratelor locale sau de reprezentanţii Inspectoratului general.

Rolul directorilor

Ici-colo, dincolo de programul de activitate al inspectoratelor şi pentru a-i da o formă instituţională, anumiţi directori au înfiinţat mici structuri de evaluare în organigrama conducerii. Motivele pot fi diverse : efectul de contagiune al administraţiei centrale, interesul particular al unui director pentru evaluare sau dorinţa conducerii de a se dota cu un instrument care să-i permită să se bazeze pe fapte clare în discuţiile cu ministerul (în legătură cu atribuirea mijloacelor didactice, de exemplu) sau cu colectivităţile teritoriale. Această evoluţie ar trebui, în mod logic, să se continue cu descentralizarea şi deconcentrarea, în măsura în care iniţiativele divergente pe care le suscită necesită o reglare prin evaluare. Este, de exemplu, cazul conducerii prin proiectul de instituţie şcolară, care nu poate fi eficace decât cu sprijinul unor instanţe permanente de evaluare, la nivel de inspectorat sau departament şi la nivel local.

DOCUMENT 15

PROGRAMUL DE ACTIVITATE A CORPURILOR TERITORIALE DE INSPECŢIE PE 1994-1995, INSPECTORATUL DIN REIMS

Acest program ilustrează perfect diversele faţete ale misiunii. El se ordonează după următoarele şapte titluri :
- inspecţia personalului ;
- formarea continuă a personalului ;
- misiuni de stimulare ;
- misiuni de evaluare : program naţional ;
- misiuni de evaluare : program local ;
- comisii de armonizare a notării pedagogice a profesorilor certificaţi ;
- relaţii între diverse corpuri de inspecţie.

Regăsim aici distincţia dintre *inspecţie* şi *evaluare*, din acest ultim punct de vedere programul comportând o parte asociată programului naţional (*urmat de renovarea pedagogică a colegiilor şi evaluarea efectelor formării iniţiale asupra competenţelor profesionale*) şi o parte specifică nivelului de inspectorat, care prevede cinci studii :
- experimentarea în colegiu ;
- valorizarea reuşitelor pedagogice ;
- înfiinţarea funcţiei de director de resurse umane ;
- validarea cunoştinţelor dobândite ;
- realizarea coerenţei în cadrul reţelei de instituţii şcolare.

Atunci când aceste structuri nu există – ceea ce se întâmplă azi în general – directorii dispun cel puţin de evaluări făcute de *serviciile de informare şi de orientare*, cu sprijinul inspectorilor din fiecare departament şi pe reţeaua de centre de informare şi de orientare. Acest personal efectuează de multă vreme studii asupra fluxului de elevi în ansamblul instituţiilor de învăţământ secundar : procentul de repetenţie, de orientare în diferitele filiere de formare. Ele ne permit şi să identificăm cererea elevilor şi a familiilor şi să comparăm parcursurile şcolare efective cu orientările voluntariste ale politicii legate de perspectivele de angajare. Ele furnizează mai mult indicatori de funcţionare decât indicatori de rezultate.

Mai trebuie menţionate şi misiunile din cadrul sistemului de formare a personalului educaţiei naţionale (MAFPEN), care au instituit proceduri de evaluare a efectelor formării asupra practicii profesorilor. Anumite misiuni au desfăşurat şi studii de consultanţă pentru a evalua proiectele de instituţii şcolare.

Un interes crescând, o evoluţie inegală

Într-o manieră mai generală, putem spune că evaluarea sistemului educativ ocupă astăzi un loc din ce în ce mai important în preocupările responsabililor la nivel de inspectorat şi de departament. Această evoluţie trebuie să fie, fără îndoială, paralelă cu dezvoltarea marjei de autonomie a diferitelor niveluri de decizie ale sistemului (de la conducere la instituţie şcolară), căci evaluarea devine în această perspectivă un instrument indispensabil de ghidare.

Această evoluţie rămâne încă foarte inegală de la un inspectorat la altul, mergând de la o stare embrionară la dispozitive deja foarte elaborate, cum ar fi acela aplicat în cadrul inspectoratului din Lille. Aici, inspectoratul general a organizat echipe intercategoriale şi interdisciplinare de cel puţin patru persoane : inspectori teritoriali (IPR şi IEN), directori de instituţii şcolare, consilieri de orientare, personalităţi numite *exterioare* (director, DSDEN, directorul MAFPEN, şef de serviciu al conducerii,

directorul IUFM), reprezentanţi ai lumii economice desemnaţi de Camera de comerţ şi industrie. Aceste echipe au fost însărcinate, pentru o perioadă de patru ani, cu vizitarea tuturor colegiilor şi liceelor publice din cadrul inspectoratului, după o procedură prestabilită, inspirată din tehnicile de consultanţă[13]. Rapoartele încheiate cu ocazia vizitelor sunt aduse la cunoştinţa instituţiei pentru eventuale amendamente, apoi comunicate directorului înainte de a deveni publice.

În concluzie, putem observa, la nivelul de inspectorat şi de departament, coexistenţa a două sisteme de evaluare:
- inspecţia tradiţională a profesorilor asigurată de corpurile de inspecţie teritoriale, sub controlul directorului sau al inspectorului general DSDEN (care au puterea instituţională de notare);
- evaluări globale căutând să degajeze, plecând de la un ansamblu de date, indicatori la nivel de inspectorat sau, plecând de la date comparative, indicatori de disparitate în cadrul inspectoratului.

Sistemul tradiţional e în continuare încredinţat corpurilor de inspecţie pe care instituţia le-a înfiinţat în acest scop, în timp ce dispozitivele de evaluare sistemică implică echipe cu geometrie variabilă şi consacră astfel, pe lângă inspectori, noi evaluatori care până atunci nu erau recunoscuţi ca atare (nici prin reglementare, nici prin cultura instituţiei). Acesta nu vine de la sine şi constituie o sursă de rezistenţă şi de conflicte care explică evoluţiile foarte inegale ale inspectoratelor în acest domeniu.

Actorii locali

Sunt aceia care lucrează în cadrul instituţiei sau al şcolii: cadre didactice, personal de conducere şi personal educativ.

13. *Cf.* Evaluarea instituţiilor de către Inspectoratul general, p. 208.

Cadrele didactice

Cadrele didactice au, de la originile instituţiei şcolare, o misiune fundamentală de evaluare a elevilor, în cadrul orei, pentru a controla progresul învăţării sau în momentul examenelor, pentru a conferi o validare instituţională terminală acestei învăţări. Legislaţia actuală conservă această misiune a lor, extinzând-o totuşi explicit la orientarea profesională a elevilor: „...*aceştia* [profesorii] *îi consiliază în alegerea proiectului de orientare profesională, în colaborare cu personalul didactic şi de orientare*". Sigur, orientarea în privinţa continuării studiilor sau a alegerii unei meserii nu e o acţiune de evaluare. E mai degrabă o viziune prospectivă. Totuşi, pentru a fi realistă, aceasta trebuie să se întemeieze nu numai pe aspiraţiile elevului, ci şi pe capacităţile lui de a-şi atinge aceste aspiraţii, cu alte cuvinte ea trebuie să se întemeieze pe evaluare. Profesorul are astfel responsabilitatea de a articula evaluarea şi orientarea într-un proces evolutiv făcut cunoscut elevului şi discutat cu acesta. Pe scurt, el îl iniţiază pe elev (şi pe părinţii lui) în autoevaluarea cunoştinţelor sale din perspectiva aspiraţiilor proiectului profesional.

Dincolo de funcţia de evaluare a elevilor, legislaţia recentă îi stimulează pe profesori să participe la evaluarea instituţiei unde predau. Într-adevăr, articolul 18 din legea de orientare din 10 iulie 1989 obligă fiecare şcoală şi instituţie să elaboreze un proiect care să definească „*modalităţile particulare de punere în aplicare a obiectivelor şi a programelor naţionale*" şi precizează că acest proiect „*face obiectul unei evaluări*". Aceste dispozitive de evaluare sunt reglementate prin circularele din 15 februarie 1990 pentru şcoli şi din 17 mai 1990 pentru colegii şi licee. Cele două texte preconizează o *evaluare internă* şi o *evaluare externă*. Evaluarea internă e asigurată de

echipa educativă a şcolii sau a instituţiei, adică tocmai de cei care au elaborat proiectul. Cadrele didactice devin aşadar membrii unei echipe – care nu este alcătuită exclusiv din cadre didactice –, care elaborează împreună un proiect educativ, precum şi modalităţile sale de evaluare. E important de notat că e vorba de perspective noi, introduse pe cale reglementară în cultura tradiţională a cadrelor didactice. Într-adevăr, dacă pentru ei e un lucru obişnuit să evalueze elevi, să participe la o operă colectivă de evaluare a ansamblului instituţiei, care ia în considerare totalitatea elevilor şi care, printre alte variabile, poate implica predarea difuzată reprezintă o noutate. Ei sunt în acelaşi timp actori ai procesului de învăţământ şi ai evaluării şi se găsesc astfel supuşi tentaţiei sindromului vânătorului vânat. De unde ezitările multora de a se angaja pe deplin în acest nou rol.

Şefii de instituţie şi directorii de şcoală

Trebuie să reamintim că directorii de şcoală primară nu au statutul de şefi de instituţie ; ei sunt însărcinaţi cu conducerea şi nu au autoritate ierarhică asupra personalului şcolii. Ei exercită aceeaşi funcţie de evaluare a elevilor ca şi celelalte cadre didactice. Ei au în plus rolul de stimulare şi coordonare a introducerii unor tehnici noi de evaluare şi a armonizării practicilor. Să notăm şi responsabilitatea lor în elaborarea proiectului de şcoală şi în evaluarea sa internă.

În colegii şi licee, directorii au un rol identic de stimulare şi de coordonare, cu surplusul de autoritate pe care îl conferă statutul lor de şef de instituţie (autoritate mai mult administrativă decât pedagogică). Reglementarea actuală le încredinţează un rol esenţial în procesul de orientare a elevilor, din moment ce decizia finală este numai de resortul lor. Ei au deci avantajul de a interveni eficient în punerea la punct şi armonizarea procedurilor de evaluare. Să amintim în sfârşit că, în calitate de şef de instituţie, acesta trebuie să realizeze anual o notă administrativă pentru întregul personal al instituţiei.

Alţi actori locali

Trebuie să amintim mai întâi, pentru învăţământul secundar, rolul personalului educativ (consilieri principali educativ, consilieri educativi) care contribuie la orientarea elevilor, ca şi la elaborarea şi evaluarea proiectului instituţiei. Trebuie să-i amintim aici şi pe psihologii-consilieri de orientare, care contribuie prin competenţele specifice la cunoaşterea lumii economice şi la elaborarea tehnicilor de bilanţ individuale, furnizând astfel un ajutor preţios în luarea deciziilor de orientare, pentru apariţia şi îndeplinirea proiectelor profesionale ale elevilor. În învăţământul primar, responsabilii reţelelor de ajutor specializat intervin în evaluarea elevilor şi în identificarea eventualelor lor dificultăţi.

E vorba aici de personalul din sistemul educaţiei naţionale care intervine în şcoala sau instituţia vizată : aceştia sunt actorii interni. Dar există şi alţi actori locali, interni şi externi, care au roluri diverse, adesea insuficient definite (şi deci schimbătoare) în materie de evaluare. Într-adevăr, de douăzeci de ani încoace asistăm, în cadrul sistemului educativ, la o evoluţie fluctuantă, dar constantă, pe care o putem rezuma prin sintagma consacrată de *deschidere a şcolii*. Ea se bazează pe ideea că şcoala nu poate să atingă singură toate obiectivele educative şi că ea va reuşi mai bine dacă în acţiunea sa se asociază cu diverşi parteneri. Această evoluţie s-a tradus progresiv în textele reglementare prin apariţia noţiunilor de *parteneriat*, *echipă*

educativă, comunitate educativă. Un soi de nebuloasă de parteneri, cu o alcătuire diferită, în funcţie de de nivelul de învăţământ, de organele instituite (consiliul şcolii, consiliul de administraţie, consiliul de zonă în ZEP...), de acţiuni sau proiecte, s-a constituit astfel în jurul şcolii şi al personalului său instituţional.

Găsim aici reprezentanţi ai celor direct interesaţi, elevi şi părinţi ; găsim medici şcolari, infirmiere, asistenţi sociali, primari, consilieri municipali şi delegaţi ai Ministerului Educaţiei Naţionale – pentru şcoli ; consilieri generali sau regionali, reprezentanţi ai lumii economice – pentru colegii şi licee ; mai găsim diverse alte persoane, membri ai unor asociaţii sportive sau culturale, care participă la anumite acţiuni ale şcolii sau instituţiei.

Textele reglementare definesc mai mult sau mai puţin precis rolurile şi atribuţiile acestor parteneri. Şi e adevărat că evaluarea nu figurează explicit printre aceste atribuţii. Dar atunci când reprezentanţii elevilor şi ai părinţilor participă la consiliul clasei, se pune într-adevăr problema evaluării elevilor. Dar atunci când la elaborarea proiectului de şcoală sau de instituţie se asociază mai mulţi parteneri (cum o recomandă textele), se pune problema evaluării proiectului, care trebuie de altfel să fie prezentat în consiliul şcolii şi în consiliul de administraţie.

Este vorba de un teren viran, unde actorii interni ai instituţiei se întâlnesc cu beneficiarii şi cu partenerii lor pentru a face schimburi, a lucra împreună, a discuta, dar şi pentru a se opune unii altora, chiar pentru a se contrazice. Pentru că situaţia, interesele, aspiraţiile unora şi ale altora nu coincid întotdeauna. Pe cât de uşor poate fi, la început, să cazi de acord asupra unui proiect, pe atât de delicat este să procedezi, mai apoi, la evaluarea lui, pentru că unii îşi evaluează propria acţiune, iar alţii evaluează o acţiune pe care au urmărit-o în timp ce se realiza şi la care au dat episodic câte o mână de ajutor. Responsabilităţile implicate nu sunt aceleaşi, ceea ce face ca unii să se simtă întotdeauna mai mult sau mai puţin expuşi judecăţii celorlalţi. Spaţiul pe care directivele ministeriale l-au deschis astfel în instituţie (impunându-l aşadar actorilor săi locali) este o breşă prin care actorii externi intră în şcoală pentru a deveni, în diferite grade, dar întotdeauna incomplet, actori interni. E vorba de un proces în curs de desfăşurare, care nu s-a încheiat încă şi este foarte inegal în funcţie de zonă. Iată de ce am vorbit de un teren viran, care poate fi un spaţiu al încrederii şi colaborării, dar şi unul al suspiciunii şi al conflictelor. Pentru moment, evaluarea ocupă încă un spaţiu restrâns, dar viitorul e deschis. E important în orice caz să subliniem, pentru discursul nostru, că universul actorilor locali ai evaluării este mai complex şi mai mobil decât ar putea părea la prima vedere.

Actul de învăţământ în centrul evaluării

Pentru comoditatea expunerii, am grupat actorii interni ai evaluării în trei mari categorii, după nivelul lor de intervenţie : naţional ; inspectorat şi departament ; local. Acestora le corespund trei niveluri teritoriale şi ierarhice de responsabilitate în aplicarea politicii educative : ministerul, conducerea, instituţia şcolară. Dar se vede clar că aceste trei instanţe nu sunt de aceeaşi natură. Ministerul şi conducerea sunt entităţi administrative : aici se realizează actul conducerii şi se iau hotărâri (mai ales în ceea ce priveşte repartizarea fondurilor), de aici se transmit ordine şi se fac evaluări ; dar aici nu se face învăţământ (se face cel mult pedagogie în birou, la distanţă de elevi). În realitate, centrul

sistemului educativ este instituţia şcolară, unde coexistă administraţia şi învăţământul. Politica educativă poate fi hotărâtă în afara instituţiei de învăţământ (ceea ce se întâmplă încă foarte des în sistemul francez), dar, în ultimă instanţă, numai înăuntrul ei este pusă în aplicare. Prin urmare acolo este şi evaluată. Într-adevăr, fie că evaluările au o orientare naţională, fie se petrec la nivel de inspectorat sau departament, ele se sprijină în mod necesar pe informaţiile culese din şcolile, colegiile şi liceele din teritoriul avut în vedere.

Instituţia : ţinta principală a evaluării

Instituţia şcolară este aşadar un loc către care converg toţi evaluatorii, de la nivel naţional la nivel local. Astfel, actorii locali procedează la evaluări pe care le organizează (pe care trebuie să le organizeze) după cum consideră ei şi în acelaşi timp, ca operatori asociaţi, la evaluări zonale sau naţionale (de exemplu, în operaţiile naţionale de evaluare pedagogică, cadrele didactice aplică teste elevilor lor). Trebuie să mai distingem încă două cazuri : cel în care instituţia este pur şi simplu locul în care se culeg informaţii, care vor fi asamblate la un nivel superior (eşantion naţional, de exemplu) şi în care actorii de la nivel naţional sau de inspectorat intervin în evaluarea locală a instituţiei (este cazul *evaluării externe* a proiectului de instituţie şcolară, prevăzută de reglementările în vigoare). Nu trebuie să ne surprindă aşadar că, mai ales în cel de-al doilea caz, educatorii din cadrul instituţiei se simt în acelaşi timp actori şi obiecte ale evaluării, cu dificultăţile inerente de a distinge unul sau altul dintre roluri şi cu inconfortul psihologic pe care acest lucru îl poate antrena. Dacă ne amintim că, din raţiuni pe care le-am evocat mai sus, este mai degrabă vremea evaluărilor multiple şi suprapuse (afirmaţia este valabilă şi în cazul evaluatorilor), putem să înţelegem că şefii de instituţie şi cadrele didactice resimt uneori o supraîncărcare evaluativă.

O mai mare responsabilitate pentru instituţie

Această concentrare a evaluării asupra instituţiei şcolare explică, de altfel, diferenţele de implicare şi de responsabilitate ale actorilor de la diferite niveluri. Teoretic, toţi actorii interni au o responsabilitate la un nivel ierarhic dat. Cu toţii procedează, aşadar, la o autoevaluare a acţiunilor lor : ministerul evaluează politica naţională pe care a adoptat-o, conducerea evaluează maniera în care o aplică în inspectorat, echipa educativă evaluează aplicarea ei locală în instituţie. Dar în cadrul ministerului, chiar dacă el constituie o unitate administrativă, există o anumită separaţie a funcţiilor de decizie şi de evaluare : politica educativă este hotărâtă de ministru şi de direcţiile pedagogice ; ea este evaluată de Inspectoratul general şi de o direcţie specială (DEP). Aceşti evaluatori beneficiază aşadar de o anumită exterioritate, pentru că ei nu sunt direct implicaţi în acţiunea pedagogică şi nu riscă să fie incriminaţi de rezultatele evaluării. În ceea ce priveşte instanţele centrale de decizie, ele dispun de mijloace de ocolire sau de deturnare a responsabilităţilor lor : vina aparţine echipei ministeriale precedente, fie serviciilor externe care nu aplică aşa cum trebuie politica naţională, fie instituţiilor şcolare şi profesorilor... Schema poate fi aplicată, cu aproximaţie, şi la nivel conducerii. În schimb, ea nu se poate aplica instituţiei : actorii locali îşi evaluează realmente propria acţiune, care e evaluată pe deasupra şi de alţii. Ei nu se pot delimita de responsabilitatea unor eventuale rezultate negative decât invocând alte cauze : elevii (care sunt

lipsiţi de motivaţie şi de aptitudini, nu muncesc...) sau nivelurile ierarhice superioare (lipsa mijloacelor, hotărârile eronate...). Dar această atitudine apare repede ca o fugă de responsabilitate puţin acceptată de societate. Ei se găsesc, pe scurt, între ciocan şi nicovală : între evaluatorii interni (dar exteriori instituţiei şcolare) şi evaluatorii locali externi (dar care au tendinţa de a deveni interni).

Regăsim aici un clivaj între cadre didactice, administratori şi beneficiari. Şi, oricare ar fi evaluatorii, până la urmă tot actul de învăţământ este cel evaluat, aşadar şi cadrele didactice, într-o oarecare măsură.

Cauzele rezistenţei la evaluare

Aceste consideraţii ne conduc la două mari categorii de evaluatori interni : cei care nu predau sau care nu mai predau (şi care au, din această cauză, o perspectivă exterioară în raport cu învăţământul evaluat) şi cei care predau.

Responsabilitatea unora şi a celorlalţi nu e, evident, implicată în acelaşi grad. De unde rezistenţa multor profesori la dezvoltarea actuală a evaluării în general şi a aceleia pe care o consideră exterioară în particular. Un sondaj al SECED, efectuat pe un eşantion reprezentativ de profesori din învăţământul gimnazial, este revelator în privinţa acestei rezistenţe : 44% dintre ei sunt ostili evaluării activităţii lor profesionale[14]. În studiul său asupra instituţiilor de învăţământ gimnazial din Belgia, J.-E. Charlier observă că această rezistenţă se extinde la toţi membrii unei instituţii (elevi, cadre didactice, administratori), care au tendinţa de a manifesta, în faţa ameninţării reprezentate de orice control exterior, o atitudine de solidaritate sau mai degrabă, după formula lui, o atitudine de *conivenţă*[15].

---

14. *Étude aupres des enseignants*, SECED, MEN, 1988.
15. J.-E. Charlier, *Connivence et socialisation*, Université catholique de Louvain, 1988.

Teza conservatoare [illegible] este, evident, implicată [illegible] în grade [illegible] [illegible] pe care le consideră [illegible] [illegible] Charlier observă că această [illegible] la toți membrii unei instituții (cadre didactice, administratori), care [illegible] de a manifesta [illegible] față de reprezentanții de orice control extern, o atitudine de solidaritate sau, mai degrabă, după formula lui, o atitudine de complicitate.[15]

[14] [illegible]

[15] J.-E. Charlier, [illegible] 2000 [illegible]

lipsă de interes și se sprijină (cu [illegible] [illegible] o fugă de responsabilitate [illegible] de societate [illegible] pe scurt, între [illegible] de a deveni subiect.

Fenomenul [illegible] între cadre didactice, administratori și [illegible] evaluatori [illegible] și cadrele didactice [illegible]

[illegible] categorii de evaluatori interni [illegible]

PARTEA A PATRA

OBIECTELE ŞI MODALITĂŢILE EVALUĂRII

La prima vedere, am putea crede că definirea obiectelor evaluării este un demers simplu. Într-adevăr, afirmaţia se verifică în privinţa evaluării tradiţionale, care evaluează indivizi - elevi şi cadre didactice. În acest caz se pune problema de a verifica în ce măsură cei dintâi învaţă ce trebuie, iar ceilalţi predau ce trebuie, cu alte cuvinte ceea ce este prescris de programele naţionale. Este suficient pentru o instituţie care îşi poartă în sine propria legitimitate şi prin urmare nu trebuie să-şi pună întrebări în privinţa validităţii obiectivelor propuse sau a eficacităţii funcţionării sale.

Dar datele problemei se schimbă din momentul în care se estimează că şcoala trebuie să dea seamă naţiunii de rezultatele obţinute, trebuie să arate că eforturile consimţite ale contribuabililor se justifică prin aceste rezultate. O asemenea abordare implică o evaluare a elevilor, dar aceasta este insuficientă şi nu capătă sens decât în măsura în care este raportată la ansamblul elementelor care îi condiţionează rezultatele : de exemplu, mediul familial şi social al elevului, pertinenţa obiectivelor de învăţământ şi mai ales adecvarea lor la vârsta şi capacităţile elevilor, calitatea metodelor pedagogice şi a instrumentelor utilizate, condiţiile în care se desfăşoară învăţământul (dotare materială, numărul de elevi pe clase, ritmul de învăţare etc.).

Pe scurt, în contextul necesităţii de a afla în ce măsură şcoala este eficientă, mai exact, care sunt factorii acestei eficacităţi, obiectele de evaluat se înmulţesc şi devin tot mai compexe. Dacă avem în vedere faptul că şcoala este un *sistem* compus din elemente multiple, aflate în interacţiune (elevii şi cadrele didactice nefiind decât o parte dintre ele), atunci fiecare element, fiecare interacţiune poate deveni obiect de evaluare. Amploarea şi dificultatea acestei întreprinderi sunt evidente. Este necesar nu numai să inventariem toate elementele sistemului şi să determinăm interacţiunile lor, ci şi să căutăm *nodurile* critice de evaluat, să elaborăm protocoale şi metode de evaluare validate, să ne raportăm la sistem pentru a situa şi a interpreta rezultatele.

Într-o astfel de perspectivă, care este tocmai cea adoptată astăzi, alegerea obiectelor de evaluat este dificilă. Şi nu este deloc neutră. Căci această alegere rezultă, dacă nu dintr-un model prealabil de funcţionare a sistemului, cel puţin dintr-un ansamblu de ipoteze sau, mai rău, de prejudecăţi în privinţa respectivei funcţionări. Astfel, excluderea instituţiei ca entitate din câmpul evaluării (cum s-a întâmplat mult timp în Franţa) înseamnă sau că acestui obiect nu i se recunoaşte efectul propriu, sau că se preferă ca acest efect să nu fie scos la lumină... În schimb, includerea sa printre obiectele evaluării presupune faptul că i se recunoaşte o anumită influenţă asupra rezultatelor elevilor, cu riscul de a se dezvălui implicit o anumită inegalitate a ofertei de învăţământ, aspect puţin compatibil cu principiul egalităţii cetăţeanului în raport cu serviciile publice.

Alegerea obiectelor evaluării nu ţine doar de câmpul metodologic, ea putând viza şi domeniul politic. După o anumită logică, alegerea a ceea ce este de evaluat ar aparţine

factorilor politici de decizie, în vreme ce metodele ar fi lăsate în seama evaluatorilor. Această logică se aplică într-un număr de cazuri. Totuşi, la fel de frecvent, reflecţia metodologică duce la stabilirea celor mai pertinente obiecte pentru o anumită evaluare.

Obiectele şi metodele se află într-o strânsă legătură, astfel încât ni s-a părut util să le tratăm împreună în aceeaşi parte a lucrării.

CAPITOLUL 1

GENERALITĂŢI

A evalua înseamnă a compara cel puţin două informaţii referitoare la unul şi acelaşi obiect, cu o anumită intenţie. Această intenţie se află la originea oricărui act de evaluare şi condiţionează modalităţile lui de realizare. Ea permite enunţarea obiectivului, determinarea obiectului şi alegerea informaţiilor care trebuie comparate. Demersul general al unei proceduri riguroase de evaluare are trei faze succesive: pregătirea, execuţia şi exploatarea rezultatelor.

Faza de pregătire

Definirea obiectivului şi a obiectului

Este necesar să definim în modul cel mai exact ce vrem să evaluăm şi de ce, demers nu întotdeauna atât de simplu cum poate să pară la prima vedere. Este totuşi un moment capital, care determină toată evoluţia ulterioară, aşadar trebuie să i se acorde cea mai mare atenţie. Evaluările care se desfăşoară în cadrul unor organisme de studiu sau de cercetare răspund în general acestei exigenţe. Dar multe evaluări din sistemul şcolar actual au încă obiective vagi, ambigue, neformulate. Aşa se întâmplă, de exemplu, în cazul sistemului tradiţional de notare a elevilor[1] sau în cazul multor examene: bacalaureatul ilustrează bine această ambiguitate. Bacalaureatul reprezintă certificarea încheierii studiilor liceale şi, în acelaşi timp, o diplomă care dă dreptul posesorului său de a intra în universitate; or, aceste două obiective, chiar dacă nu sunt contradictorii, sunt diferite şi nu se implică în mod necesar unul pe celălalt. Aşa se întâmplă şi în cazul inspecţiei cadrelor didactice: obiectivul inspectorului este oare să evalueze eficacitatea profesorului (şi după ce instrument de măsură?) şi respectarea programelor sau să detecteze nevoile procesului de formare şi să dea sfaturi? S-ar putea spune că inspectorul are în vedere toate aceste obiective şi altele pe deasupra. Dar acest lucru este oare clar şi pentru el, şi pentru profesor?

Este important să fim mereu conştienţi de relaţia strânsă care se stabileşte între obiectivul unei evaluări şi rezultatele ei; dacă obiectivul este vag, rezultatele vor fi şi ele vagi, iar dacă obiectivul este precis, rezultatele vor fi mai uşor de interpretat.

Definirea informaţiilor care trebuie înregistrate

Natura informaţiilor care trebuie înregistrate depinde de obiectiv.

Când, în 1979, Ministerul Educaţiei Naţionale a creat primul dispozitiv de evaluare a elevilor, el avea următorul obiectiv:

1. *Cf.* Formele tradiţionale ale evaluării, p. 25.

să verfice în ce măsură elevii ating, la sfârşitul fiecărui ciclu, obiectivele definite de programe. Chiar dacă obiectivul este clar, accesul la informaţiile necesare nu se face în mod direct. Prin urmare, trebuie create mijloacele de a culege aceste informaţii. Două serii de operaţii sunt necesare. Pe de o parte, a trebuit să se aleagă, din ansamblul obiectivelor programei, cele care urmau să facă obiectul unei evaluări, în măsura în care erau prea numeroase pentru a fi reţinute. În plus, cum aceste obiective erau enunţate într-un mod foarte general, a fost indispensabil ca ele să fie transcrise în comportamente observabile. Pe de altă parte, pentru a verifica dacă elevii şi-au însuşit aceste comportamente, a fost pus la punct un ansamblu de teste.

Informaţii de rezultat şi de referinţă

Exemplele demonstrează în ce măsură informaţiile care trebuie culese sunt influenţate de obiectivul evaluării. Ele arată, de asemenea, că trebuie înregistrate două tipuri de informaţii : informaţii de *rezultat* (procentul reuşitei elevilor la probele de evaluare) şi informaţii de *referinţă* cu care sunt comparate primele. Informaţiile de referinţă pot constitui o normă statistică : aşa se întâmplă cu testele de psihometrică, în care performanţa copilului este situată în raport cu distribuţia statistică a performanţelor unei populaţii de aceeaşi vârstă. Ele pot consta într-un ansamblu de obiective de învăţământ transpuse în comportamente observabile, care sunt tot atâtea criterii de evaluare. În orice caz, fie că evaluarea este normativă, fie că se realizează după anumite criterii, informaţiile de referinţă trebuie să fie definite riguros, deoarece ele condiţionează aprecierea sau judecata asupra informaţiilor de rezultat. Această rigoare este în mod special necesară atunci când informaţiile de referinţă (norme, criterii) nu există ca atare şi trebuie să fie elaborate de către evaluatori. În acest caz este indispensabil ca ele să fie validate fie prin statistică (etalonarea unui test, de exemplu), fie prin prescriptori (de exemplu, responsabilii cu programa şcolară).

Caracteristici sau variabile individuale

În afară de informaţiile de rezultat şi de informaţiile de referinţă, dispozitivul de evaluare trebuie să ţină cont deseori de informaţii de altă natură : *caracteristicile* sau *variabilele individuale*.

Acest lucru devine necesar de fiecare dată când evaluarea vizează nu numai compararea rezultatelor cu o normă, dar şi punerea acestor rezultate în raport cu nişte variabile care ar putea să le clarifice sau să le explice. Astfel, în cazul evaluării instituţiilor, rezultatele elevilor pot fi puse în relaţie cu caracteristicile externe instituţiei (mediul geografic şi social) şi cu caracteristicile interne (cadre didactice, dotare, arhitectură). Dar, pentru a nu înmulţi numărul de informaţii făcând dispozitivul prea greoi, se impune o bună alegere a variabilelor, adică o cunoaştere prealabilă a celor care sunt pertinente în raport cu obiectivul vizat. În acest punct, evaluarea trebuie să facă apel la cercetare, pentru a delimita alegerile pertinente, cu condiţia ca ea să dispună de un ansamblu de cunoştinţe suficient de solide în domeniu.

Limite şi constrângeri

Constrângerile şi limitele acestei etape de culegere de informaţii sunt evidente. În afară de evaluările care au posibilitatea să utilizeze informaţii preexistente, de obicei este inevitabil ca aceste informaţii să fie ori selectate, ori transpuse în date utilizabile ; şi în fiecare dintre aceste două

operaţii există riscuri de bias. Este, de asemenea, frecvent ca cel puţin o parte dintre informaţiile necesare să nu fie disponibile. În acest caz trebuie organizată o colectă, iar instrumentele adecvate trebuie să fie alese şi elaborate, ceea ce presupune tot atâtea alegeri noi şi sarcini suplimentare.

Elaborarea instrumentelor

Aşa cum obiectivele evaluării determină tipul de informaţii ce trebuie culese, tot astfel acestea din urmă determină tipul de instrumente ce trebuie să fie elaborate.

Nu ne vom opri asupra marii varietăţi de instrumente, nici asupra tehnicilor lor de elaborare. Asupra acestui subiect au fost deja publicate numeroase opere[2].

Este de ajuns să subliniem aici un principiu simplu: instrumentul trebuie conceput astfel încât să identifice ceea ce se doreşte, şi nu altceva. Principiu simplu de enunţat, dar mai mult sau mai puţin uşor de respectat în funcţie de natura informaţiei şi de modul în care ea este culeasă. Nu pun nici o problemă datele în stare brută direct accesibile observatorului, cum ar fi starea clădirii şcolii sau numărul de elevi prezenţi în momentul inspecţiei. Există, de asemenea, puţine dificultăţi dacă centrul de interes este constituit de elemente statistice, cum ar fi procentele de repetenţie; instrumentele statistice franceze sunt fiabile în privinţa unor astfel de date. În acest caz, nu este necesar să se recurgă la un instrument specific: informaţii există şi este de ajuns să apelezi la ele.

Lucrurile se complică atunci când se caută o informaţie care nu există în prealabil. Aici avem două situaţii: fie informaţia devine accesibilă prin observare, fie ea trebuie să fie declanşată. Durata activităţii verbale a profesorului şi a elevului în timpul unei secvenţe din procesul de învăţământ este un exemplu pentru prima situaţie; observatorul se înarmează atunci cu o grilă de observare centrată pe elementele care trebuie observate, celelalte fiind excluse. Dar aici intervine *paradoxul observatorului*: în ce măsură prezenţa lui modifică faptul pe care îl observă[3]?

În cel de-al doilea caz, cel în care informaţia trebuie să fie declanşată, se face apel la instrumente cum ar fi chestionarul (scris sau oral), exerciţiul de evaluare sau examenul (care nu sunt, de altfel, decât o formă de chestionar). Mai multe probleme apar aici, probleme care pot fi tot atâtea biasuri la nivelul obiectului de evaluare, al instrumentului, al informaţiei vizate. Într-adevăr, cel la care evaluatorul urmăreşte o opinie sau o performanţă şcolară, de exemplu, se găseşte într-o situaţie specială, pentru că ştie că este evaluat. El va avea deci tendinţa să adopte un comportament neobişnuit: va răspunde, de exemplu, în funcţie de ceea ce crede că este răspunsul aşteptat, va încerca să realizeze cea mai înaltă performanţă posibilă, va fi tulburat de emoţie. Lucrurile nu sunt mai simple nici în ceea ce priveşte instrumentul. Astfel, în structura unui chestionar, formularea întrebării poate sugera răspunsul, iar răspunsul la o problemă poate influenţa răspunsul la o altă problemă (efectul de „halo"). În cadrul unei evaluări pedagogice, anumite exerciţii pot facilita rezolvarea exerciţiilor care urmează (efectul de învăţare). Instrumentul

2. A. de Peretti, *Recueil d'instruments et processus d'évaluation formative*, INRP, 1983; J. Cardinet, *Pour apprécier le travail des éleves*; *Évaluation scolaire et pratique*; *Évaluation scolaire et mesure*, De Boeck/Wesmael, Bruxelles, 1988; R.F. Mager, *Comment mesurer les résultats de l'enseignement*, Bordas, 1986; F. Viallet, P. Maisonneuve, *80 fisches d'évaluation*, Les Éditions d'Organisation, 1990; vezi şi instrumentele create de DEP şi INETOP.

3. R. Muccielli, *L'Observation psychologique et psychopédagogique*, ESF, 1974

de evaluare pedagogică poate să producă efecte secundare şi prin suportul lui, structură sau materialele folosite[4]: suportul este constituit de limbajul utilizat (scriere, cuvânt, desen, gest), structura se referă la operaţiile intelectuale solicitate (*a enunţa*, *a disocia*, *a reconstitui*); materialele sunt documentele puse la dispoziţie şi instrumentele utilizate. În faţa acestor probleme, nu toţi elevii sunt la fel de bine înarmaţi, iar unul şi acelaşi elev se poate simţi mai în largul său la un anumit tip de examen decât la alt tip.

În sfârşit, informaţia urmărită poate fi ea însăşi sursă de dificultăţi. Aceasta se întâmplă mai ales atunci când respectiva informaţie nu este accesibilă în mod direct, putându-se ajunge la ea doar prin intermediul alteia, care are o funcţie de indicator. Este cazul *reprezentărilor* care nu pot fi deduse decât prin intermediul unui fascicul de opinii exprimate. Este şi cazul anumitor competenţe şcolare care nu pot fi abordate decât prin intermediul unui ansamblu de performanţe observabile. Dificultatea constă aici în alegerea optimă a *informaţiei revelatoare*. Şi, oricum, trebuie să fim conştienţi că există un inevitabil decalaj între aceasta şi informaţia vizată.

Această trecere în revistă fără pretenţii de exhaustivitate a diferitelor niveluri de dificultăţi care pot fi întâlnite în elaborarea unui instrument de evaluare nu are ca scop descurajarea procesului de evaluare. Ea arată doar că un instrument perfect adecvat informaţiei urmărite nu este întotdeauna uşor de obţinut. Important este ca respectivul instrument să fie cât mai bun cu putinţă şi ca evaluatorul să fie mereu conştient de gradul său de imperfecţiune. În raport cu o informaţie căutată, chiar definită în mod clar, un instrument nu indică decât ceea ce poate să înregistreze într-un anumit moment şi într-o situaţie dată.

Pentru a reduce la maximum această marjă de incertitudine şi, în acelaşi timp, pentru a o cunoaşte cât mai bine, acest instrument trebuie experimentat pe publicul căruia îi este destinat. De fapt, instrumentele însele trebuie evaluate.

Pregătirea terenului

Este vorba despre hotărârile care trebuie luate pentru ca această culegere de informaţii să fie făcută în cele mai bune condiţii posibile. Este vorba în primul rând despre o pregătire psihologică a persoanelor care participă la evaluare sau care fac obiectul ei. Astfel, atunci când ministerul a pus în aplicare operaţiile naţionale de evaluare pe eşantioane de elevi, factorii responsabili au adunat cadrele didactice pentru a le explica finalităţile şi obiectivele operaţiei, precum şi modalităţile de desfăşurare a examenelor şi felul în care trebuie prezentate elevilor. Intenţia era de a obţine adeziunea intermediarilor (cadrele didactice) şi a principalilor interesaţi (elevii). Atunci când acest lucru este obţinut, se poate vorbi de evaluare participativă. Practica utilizată de anumiţi inspectori de a-i preveni în prealabil pe profesori de vizita lor, de a-i informa printr-o fişă de informaţii pedagogice, de a-şi preciza dinainte criteriile de evaluare se înscrie într-o tentativă de evaluare participativă. Această fază de pregătire este esenţială, iar eşecul ei are consecinţe grave asupra fiabilităţii procesului de evaluare. Dacă adeziunea nu este obţinută, participanţii vor adopta o atitudine de neîncredere şi vor dezvolta strategii de evitare: răspuns în conformitate cu aşteptările inspectorului, simulare sau chiar refuz (refuzul inspecţiei, de exemplu).

4. P. Meirieu, „Pédagogie et évaluation différenciées", C. Debrune *L'Évaluation en question*, ESF, 1987.

Faza de execuţie

Este momentul în care informaţia este culeasă. Această fază nu necesită comentarii. Ea ar trebui să nu pună probleme dacă operaţia a fost pregătită cu grijă, în conformitate cu principiile enunţate mai sus. Trebuie totuşi ca informaţiile să fie culese în condiţii identice, ceea ce justifică instrucţiunile date supraveghetorilor şi examinatorilor la un examen sau cele date unor anchetatori pentru un sondaj de opinie.

Faza de exploatare

Această fază finală presupune permanente reveniri asupra etapelor precedente. Dacă până atunci, calitatea esenţială a evaluatorului era rigoarea metodologică, acum dominantă este luciditatea : în raport cu obiectivul, în privinţa valorii şi a limitelor informaţiilor culese, în privinţa instrumentelor utilizate şi a comparaţiilor care trebuie făcute. Este indicat ca în acest moment al procedurii să avem în vedere sensul curent al cuvântului *evaluare*, acela de „estimare a valorii", care presupune şi o parte de aproximare. Este, de asemenea, esenţial să fie clar pentru toată lumea faptul că datele care sunt prelucrate şi interpretate au fost culese într-un anumit moment şi în anumite condiţii, cu instrumente care, cu toată grija cu care au fost elaborate, au un grad de imperfecţiune. Orice evaluare funcţionează ca o sită, ea reţine anumite elemente alese dintre altele care sunt lăsate intenţionat să treacă ; totuşi, trec şi unele elemente care am fi dorit să rămână şi rămân unele de care nu am fi avut nevoie (*cf.* Document 16).

Trei principii esenţiale

La finalul acestei treceri în revistă a diferitelor etape ale demersului general în conformitate cu care ar trebui să se desfăşoare orice evaluare, este important ca trei idei de bază să fie reţinute.

Diferitele faze se încastrează una în alta prin strânse legături interactive : fiecare etapă o determină pe următoarea, dar există şi efecte de feedback. În acest proces, faza de pregătire are un rol capital, iar faza finală de exploatare operează o închidere a cercului la etapa iniţială.

Orice evaluare are propriile ei limite de care trebuie să fim mereu conştienţi. Este foarte important să distingem cu grijă rezultatele şi concluziile sigure, pe de o parte, şi interpretările ipotetice, pe de altă parte. Trebuie să rezistăm tentaţiei de a extinde, de a generaliza, de a explica superficial. Un dispozitiv de evaluare (şi rezultatele pe care le produce) trebuie să fie şi el evaluat, raportat la alte studii de aceeaşi natură.

Comunicarea rezultatelor implică o mare rigoare a scrierii, pentru a preveni devierile de interpretare ale cititorilor grăbiţi sau părtinitori.

Adaptarea procedurilor

Principiile enunţate mai sus au o valoare generală, aplicabilă oricărei evaluări. Totuşi, dincolo de aceste generalităţi, procedurile diferă în funcţie de natura evaluării.

DOCUMENT 16

EVALUAREA ÎNŢELEGERII MESAJULUI CITIT

Înţelegerea de către un receptor a unui mesaj oral sau scris este o operaţie greu de înţeles în mod obiectiv. Ea este deosebit de importantă în cazul lecturii, ţinându-se cont de cererea socială care emană din cadrul şcolar. De aceea apare cu atât mai necesar ca anumite modalităţi specifice puse în aplicare în acest cadru să fie studiate mai îndeaproape. Situaţia la care ne vom referi este situaţia curentă în care cadrul didactic pune întrebări prin care verifică *înţelegerea*.

• Înţelegerea literală şi inferenţială

Trebuie să facem în primul rând distincţia între înţelegerea *literală* şi cea *inferenţială*. În primul caz, răspunsul cerut se găseşte în text, în timp ce în cazul al doilea, nu figurează în mod explicit în text : răspunsul nu apare decât la finalizarea unui raţionament al cititorului care trebuie să îl construiască prin inferenţă.

Se dă, de exemplu, fraza :
Françoise râde, Fabienne plânge.

• Problemă de înţelegere literală :
Încercuieşte numele copilului care plânge.

• Problemă de înţelegere inferenţială :
Încercuieşte numele copilului care este trist.

De obicei va fi mai uşor de rezolvat prima problemă decât cea de-a doua : a recunoaşte un obiect dintre altele nu necesită acelaşi efort intelectual ca a-l construi printr-un act reflexiv. În concluzie, gradul de dificultate a unui chestionar de înţelegere depinde de numărul de întrebări de înţelegere literală şi inferenţială pe care le conţine : cu cât primele sunt mai numeroase, cu atât chestionarul este mai simplu şi invers. Putem vedea în exersarea capacităţii de a pune în aplicare această distincţie de bază o componentă utilă pentru formarea cadrelor didactice.

• Macro- şi micro-structură a unui text

O altă distincţie la fel de importantă se referă la diferenţa dintre macro-structura şi micro--structura unui text. Această distincţie acoperă şi intuirea diferenţei dintre ceea ce este esenţial într-un text – conţinutul lui fundamental şi ceea ce este secundar – detaliile. Întrebările puse vizează aspecte diferite, în funcţie de tipul de structură căruia i se adresează. Este deci foarte important de ştiut cărui nivel de interogaţie îi corespund aceste întrebări.
În acelaşi spirit, evaluarea nu are decât de câştigat recurgând la unele tehnici cum ar fi explicarea planului, rezumatul sau găsirea unui titlu potrivit, toate acestea punând accentul pe macro-structură.

• Lexicul şi textul

La un nivel mai puţin important, acest tip de analiză poate contribui la anularea confuziei frecvente între ceea ce ţine de lexic şi ceea ce ţine de text. În măsura în care reprezentarea dominantă constă în a considera că un text este o succesiune ordonată de cuvinte şi mai puţin o structură originală, evaluarea constă deseori în asimilarea definiţiei cuvintelor cu înţelegerea textului, ca şi cum ar fi de ajuns să cunoaştem sensul tuturor cuvintelor unui text pentru a-l înţelege.
De câţiva ani, cercetarea în domeniul textualităţii oferă mijloace de a face ca aceste distincţii să treacă de la intuiţie la obiectivare. Pentru a alcătui un chestionar de înţelegere este indicat să învăţăm să manipulăm aceste structuri în mod explicit. Exerciţiile de prelucrare explicită se dovedesc utile şi pentru formarea cadrelor didactice.

• A citi şi a înţelege

Practica în mod indiscutabil evidentă în viaţa şcolară constă în a le cere într-o primă etapă elevilor să citească textul, apoi în a pune întrebări la care, în a doua etapă, aceştia vor încerca să răspundă.
Cercetările psiholingvistice asupra actului lecturii ne determină totuşi să ne punem întrebări în legătură cu această *evidenţă*. Dacă vom considera că actul lecturii nu reprezintă o înregistrare mecanică şi pasivă a informaţiilor din text, ci un act inteligent ghidat de intenţie, lectura ne va apărea ca un proces selectiv, în

care contează doar informaţiile pertinente pentru cititor. Altfel spus, acesta nu citeşte orice, ci doar ceea ce îl interesează, în funcţie de preocupările lui de moment şi de motivele pe care le are pentru a citi. Transpus în cadrul şcolar, acest lucru înseamnă că a pune întrebări *după* lectură înseamnă fie a-l lăsa pe cititor să opereze o selecţie proprie lui şi prin urmare variabilă, fără ca vreun alt cititor să obţină vreun profit, fie a presupune că acesta va citi totul şi va memora totul, ceea ce se opune definiţiei date mai sus.

În practică, acest lucru ne face să punem la îndoială metoda sistematică a întrebărilor formulate *după* lectură şi să îi preferăm adesea întrebările puse *înainte* de lectură. Într-adevăr, punând întrebările înainte, orientăm lectura spre elementele considerate esenţiale în text şi putem evalua în mod precis gradul în care cititorul a înţeles textul şi nu înţelegerea textului în ansamblul lui, inclusiv elementele la care trimit întrebările.

• Rolul variabil al memoriei

Din punctul de vedere al memoriei, este important să luăm în considerare faptul că, de cele mai multe ori, condiţiile în care se desfăşoară lectura îi conferă memoriei un rol mai mult sau mai puţin important care, în anumite cazuri, poate interfera cu evaluarea înţelegerii propriu-zise.

În anumite condiţii, întrebările sunt puse fără a-i permite lectorului accesul la textul pe care tocmai l-a citit. Intenţia este, după cât se pare, aceea de a face sarcina mai dificilă, pentru a evalua mai bine înţelegerea în situaţii extreme. Dar, procedând astfel, există riscul de a valoriza în aceeaşi măsură, ba chiar mai mult, memorarea textului. Iar acest risc este cu atât mai mare, cu cât textul este mai dificil. De fapt, dacă dorim să evaluăm înţelegerea la cel mai înalt nivel, este preferabil să mărim gradul de dificultate a textului şi/sau a întrebărilor, şi să nu facem apel la memorie, a cărei evaluare riscă să mascheze înţelegerea textului.

• Înţelegerea şi tehnica utilizată

Dintr-o perspectivă mai tehnică este interesant să nu fie luat în considerare decât nivelul de înţelegere atins în funcţie de tehnica utilizată. La CP, de exemplu, privilegierea întrebărilor de tipul *adevărat/fals* poate da o imagine prea optimistă asupra nivelului atins de elevi, deoarece simplul joc al probabilităţilor permite obţinerea unui anumit număr de răspunsuri corecte, fără ca înţelegerea să fi jucat vreun rol. De asemenea, înţelegerea evaluată printr-un test cu spaţii punctate diferă în funcţie de cuvintele-răspuns, care sunt sau nu furnizate.

Se ştie, de altfel, că cititul cu voce tare constituie mijlocul cel mai răspândit de a verifica înţelegerea textului, ceea ce ridică multiple probleme, adesea indicate de către formatori. Dimpotrivă, posibilităţile de evaluare printr-o lectură silenţioasă, mai puţin cunoscute, sunt mai puţin utilizate. Nu este totuşi necesar să aşteptăm ca elevul să fie în măsură să facă faţă unui text lung pentru a evalua capacitatea lui de a înţelege un text scris.

Aşa se întâmplă în cazul unor exerciţii de îndeplinire a unor sarcini, înţelegerea fiind testată prin reuşita sau eşecul în executarea respectivelor sarcini.

Exemplul 1: lângă un pătrat desenat pe pagină, textul cere: *Desenează un cerc în pătrat.*

Exemplul 2: lângă imaginea unui chip, textul cere: *Colorează nasul în roşu.*

• Testele „prefabricate"

Evaluarea înţelegerii mesajului scris se poate realiza cu ajutorul testelor alcătuite în acest scop. Aceste teste prezintă avantajul de a fi utilizabile în mod direct. Vom îndrăzni oare să spunem că este avantajul lor principal, dacă nu şi singurul? Folosirea lor, care de multe ori se întemeiază pe concepţii desuete asupra lecturii, nu este deloc în armonie cu stadiul actual al cunoaşterii.

Utilizatorii mai grăbiţi vor putea totuşi să găsească instrumente mai moderne în producţiile DEP.

Jacques Fijalkow

Adaptarea la obiectivul urmărit

Procedurile diferă în primul rând în funcţie de obiectivul urmărit.

Când se pune problema realizării unui bilanţ, a precizării unei *stări de fapt* la un moment dat, pentru a verifica, de exemplu, nivelul cunoştinţelor achiziţionate, vorbim de evaluare *sumativă*.

Când se încearcă punerea în evidenţă a funcţionării sau a disfuncţiunilor în punerea în aplicare a unei politici sau în cadrul procesului de învăţare, stabilindu-se un diagnostic, este vorba despre o evaluare *diagnostică*.

Când se urmăreşte, în cadrul unei acţiuni de formare, ca obiectul formării să fie asociat la stabilirea diagnosticului, pentru a ajunge la o conştientizare care ar putea influenţa favorabil procesul de învăţare, avem de-a face cu o evaluare *formativă*.

Când trebuie să aflăm dacă o persoană este pregătită să înveţe sau dacă profesorii sunt dispuşi să pună în aplicare o politică educativă nouă, avem o evaluare *predictivă*.

Când se urmăreşte recrutarea şi selecţionarea personalului sau a elevilor, vorbim de evaluare *selectivă*. Pe scurt, în funcţie de scopul urmărit, informaţiile care trebuie culese nu sunt de aceeaşi natură.

Adaptarea la obiect

Evaluările diferă şi prin obiectul lor. Astfel, procedăm în mod diferit, în funcţie de obiectul evaluării : instrumente, organizaţii, programe, practici pedagogice sau politici educative.

Adaptarea la amploare

În fine, evaluările diferă în funcţie de amploarea lor, unele vizând totalitatea sistemului educativ, altele doar o unitate a lui, de pildă o instituţie sau o persoană. Exemplele care urmează vor demonstra cât este de necesară adaptarea modalităţilor la natura evaluării.

Evaluarea modernă

În primul rând, trebuie făcută distincţia între ceea ce numim evaluare *modernă* şi evaluarea tradiţională prezentată la începutul acestei cărţi.

Între ele există, evident, şi asemănări. Orice evaluare, fie ea tradiţională sau modernă, are trei termeni :

– Spune ceea ce este. Se găseşte aşadar la nivelul *constatării*, al stării de fapt.
– Spune ceea ce este în raport cu ceea ce ar fi trebuit sau ar fi putut să fie, cu ceea ce constituie norma explicită sau implicită. Se găseşte aşadar la nivelul *comparaţiei*.
– Prin această comparaţie ea evaluează, conferă o *valoare* aspectelor constatate dacă acestea sunt satisfăcătoare sau dezamăgitoare în raport cu aşteptările. Se găseşte aşadar la nivelul *judecăţii*.

• **Evaluarea tradiţională** (de exemplu, profesorul care notează elevul) procedează în felul următor : constată, compară şi judecă. Este aproape exclusiv centrată pe individ (elevul) şi apreciază *conformitatea* cunoştinţelor redate (lecţia învăţată, cunoaşterea regulilor de ortografie sau prezentarea unei disertaţii) şi a atitudinilor şi comportamentelor (respectarea autorităţii, efortul în lucru). Pe scurt, ea apreciază conformitatea produsului, dar o face după o scară de valori care este lăsată la aprecierea evaluatorului şi care rămâne în mare parte implicită (pentru elev şi pentru profesor). Din această cauză, ea incriminează doar individul evaluat, nu şi criteriile de apreciere, evaluatorul, programele sau instituţia.

• **Evaluarea modernă** evaluează indivizii în raport cu o normă. Dar această normă de referinţă, precum şi criteriile de apreciere sunt clar formulate, cunoscute şi de către evaluator, şi de către evaluat. În plus, evaluarea se sprijină pe instrumente elaborate cu grijă, în funcţie de obiectul şi obiectivul evaluării. Ea se distinge aşadar de evaluarea tradiţională prin marea transparenţă şi prin rigoarea metodologică.

O altă diferenţă ţine de obiectivele şi obiectele evaluării. Nu se mai pune doar problema evaluării indivizilor, ci şi aceea a evaluării unui ansamblu de acţiuni pedagogice şi a efectelor pe care ele le produc. Evaluarea modernă nu se mai rezumă la a aprecia dacă elevii au învăţat bine, ci caută să aprecieze şi eficacitatea ansamblului de procese care trebuie să conducă la învăţare. Obiectul evaluării moderne nu mai este deci doar *produsul-elev*, ci şi ansamblul *sistemului de producţie* (sistemul naţional şi *unităţile de producţie* care sunt instituţiile). Contrar evaluării tradiţionale, evaluarea modernă incriminează sistemul instituţional la diferitele sale niveluri: programe naţionale, politice, educative, funcţionarea instituţiilor, metode pedagogice...

În fine, o altă diferenţă: evaluarea modernă se constituie într-un discurs instituţional redundant, care pleacă de la centru spre periferie sau, mai bine zis, dinspre minister înspre cadrele didactice. Evaluarea tradiţională era mai mult un ansamblu de practici difuze, pe care discursul instituţional încerca mai degrabă să-l regleze decât să-l promoveze. Evaluarea modernă apare, dimpotrivă, ca un produs promoţional al comunicării ministeriale.

• Evaluarea modernă [illegible] evaluează individul în raport cu o normă. De aceea punctul de referință, precum și criteriile de apreciere sunt clar formulate, cunoscute și de către evaluator, și de către evaluat. În plus, evaluarea se sprijină pe instrumente elaborate cu grijă, în funcție de obiectul și obiectivul evaluării. Ea se distinge așadar de evaluarea tradițională prin marea transparență și prin rigoarea metodologică.

O altă diferență ține de observările și obiectele evaluării. Nu se mai pune doar problema evaluării indivizilor, ci și aceea a evaluării ansamblului de acțiuni pedagogice și a efectelor pe care le produc. Evaluarea modernă nu se mai limitează la a aprecia doar elevii; ea își propune să aprecieze și ansamblul de procese care influențează condițiile de [illegible] evaluării [illegible] în acest caz doar

doar produsul elev, ci și ansamblul sistemului de producție (sistemul național și regional de producție care susține școlile). Față de evaluării tradiționale, evaluarea modernă [illegible] sistemul instituțional la diferite sale niveluri: programe de învățământ, politici educative, funcționarea instituțiilor, metode pedagogice...

În fine, o altă diferență: evaluarea modernă se constituie într-un discurs instituțional recunoscut, care pleacă de la [illegible] mai bine zis, [illegible] tradiționale era mai mult un ansamblu de practici diverse, pe care discursul instituțional încerca mai degrabă să-i legitimeze decât să-l promoveze. Evaluarea modernă apare, dimpotrivă, ca un produs instituțional al comunicării ministeriale.

CAPITOLUL 2

EVALUAREA SISTEMULUI

Obiectul evaluării este în acest caz ansamblul sistemului educativ, luând în considerare acţiunea globală a tuturor structurilor, organizaţiilor şi persoanelor răspândite pe întregul teritoriu naţional.

Sunt posibile mai multe abordări, în funcţie de opiniile în privinţa năturii şi finalităţii sistemului educativ care condiţionează obiectivele evaluării. Ele depind şi de posibilitatea de a culege şi de a prelucra informaţiile fiabile, căci este evident vorba despre o evaluare macroscopică, şi nu orice lucru se pretează la acest tip de evaluare incapabilă să surprindă fineţea detaliilor.

Ce anume trebuie clarificat ?

Gradul de satisfacţie

Astfel, dacă vom considera că educaţia naţională este un serviciu public care trebuie să satisfacă aspiraţiile utilizatorilor săi, sistemul poate fi evaluat prin măsurarea gradului de satisfacţie a elevilor, a părinţilor sau a opiniei publice în general. Se pot realiza sondaje de opinie asupra unor eşantioane reprezentative în plan naţional pentru populaţiile avute în vedere. Numeroase sondaje de acest tip au fost efectuate în ultimii 20 de ani, la cererea ministerului, a presei, a asociaţiilor de părinţi şi elevi.

Costurile

Dacă vrem să dăm seamă de *costurile sistemului educativ* pentru comunitate, putem compara sumele investite în educaţie cu cele investite în alte sectoare de activitate. Aceste comparaţii pot fi făcute pe un an sau pe mai mulţi ani, pentru a scoate în relief evoluţia. Există doi indicatori care pot fi semnificativi în această privinţă: partea alocată bugetului educaţiei naţionale din bugetul de stat şi partea cheltuielilor pentru educaţie în cadrul produsului intern brut.

Activitatea

Dacă vrem să dăm seamă de *activitatea sistemului*, a serviciului prestat, se vor lua în calcul alţi indicatori, ca de exemplu numărul de copii şcolarizaţi sau, şi mai bine, procentajul de şcolarizare, adică proporţia, exprimată în procente, a numărului de copii şcolarizaţi efectiv în raport cu numărul de copii care ar fi putut să fie şcolarizaţi conform datelor demografice.

Poate fi calculată şi durata şcolarizării medii pe elev sau durata învăţării într-un an (durata teoretică prevăzută prin reglementări sau – ceea ce este mai dificil la nivel naţional – durata efectivă).

Indicatori de acest tip, numiţi şi indicatori de activitate, pot fi studiaţi în evoluţia lor în timp sau pot fi comparaţi cu cei valabili în alte ţări.

Rezultatele

Dacă vrem să dăm seamă de rezultatele *produse de sistem*, trebuie să culegem informaţii de altă natură, care pot fi numite *indicatori de produs* sau, mai ales în Franţa, *indicatori de rezultat*.

Unul dintre scopurile sistemului educativ este de a conferi o formaţie sancţionată printr-o diplomă. În consecinţă, numărul şi natura diplomelor eliberate vor constitui un indicator semnificativ. O asemenea informaţie poate fi obţinută pe baza nivelurilor de ieşire a elevilor din sistemul educativ ; aceste niveluri reprezintă ultima clasă urmată, cu sau fără obţinerea unei diplome. Au fost astfel definite 6 niveluri, VI fiind cel mai de jos (fără calificare) şi I fiind cel mai ridicat. Aceşti indicatori permit evaluarea gradului în care obiectivele fixate prin legea orientării au fost atinse, respectiv 80% dintre elevi să-şi încheie studiile la nivelul IV (clasa terminală cu sau fără bacalaureat) şi nici un elev să nu termine sub nivelul V.

Cu toate acestea, dacă vom considera că finalitatea şcolii este de a asigura încadrarea profesională, indicatorii de mai sus nu vor fi satisfăcători. În acest caz, trebuie să verificăm dacă respectiva calificare favorizează accesul spre un loc de muncă, pe de o parte, iar pe de altă parte, dacă locul de muncă în cauză corespunde calificării obţinute. Pentru a culege aceste informaţii este necesar să se realizeze anchete în rândul absolvenţilor : se poate astfel calcula procentul de inserţie (sau de şomaj) a absolvenţilor, precum şi procentul de absolvenţi cu diplomă care au un loc de muncă. Aceste anchete sunt realizate în colaborare de DEP şi de Centrul de studii şi cercetări asupra calificărilor şi locurilor de muncă (CEREQ)

Alţi indicatori de rezultat sunt constituiţi de *performanţele şcolare ale elevilor*, la diferite niveluri ale evoluţiei lor şcolare. Acestea sunt evaluate prin examinări standardizate aplicate pe eşantioane de elevi reprezentative în plan naţional. De aproape 30 de ani, DEP realizează regulat asemenea evaluări, şi dispunem în prezent de numeroase informaţii care acoperă perioada de la începutul şcolarităţii primare la terminarea ciclului secundar ; începem deci să putem realiza comparaţii valabile în timp. De altfel, o serie de dispozitive armonizate şi activate sub egida OCDE permit astăzi realizarea unor comparaţii la nivel internaţional[1].

Eficacitatea

Dacă vrem să dăm seamă în privinţa eficacităţii sistemului (ceea ce corespunde unei cereri sociale crescânde, în contextul restricţiilor bugetare şi al focalizării pe randament), indicatorii evocaţi mai sus trebuie puşi în raport unul cu celălalt. De fapt, ceea ce se înţelege prin eficacitate în sensul comun al termenului corespunde la trei concepte distincte : eficienţă, eficacitate şi randament.

Eficienţa este un instrument de măsură de o natură mai degrabă numerică decât economică : ea raportează activitatea la costuri. De exemplu, un sistem care şcolarizează elevii în condiţii definite prin reglementări (activitatea) printr-o cheltuială (cost) rezonabilă este un sistem educativ eficient. El nu este însă în mod obligatoriu eficient din toate punctele de

1. C. Thélot, „Que sait-on des connaissances des éleves", *Les Dossiers Éducation et Formation*, nr. 17, DEP-MEN, 1992.

vedere, deoarece această analiză nu ţine cont de ceea ce învaţă elevii.

Măsurarea eficacităţii constă în a raporta rezultatele la activitate. De exemplu, un sistem care ar conduce 80% dintre elevi până în pragul bacalaureatului (oricare ar fi durata şcolarizării şi deci costurile ei) este un sistem eficace.

În fine, se vorbeşte despre randament atunci când rezultatele sunt raportate la costuri : de exemplu, în cazul formării celor 80% de bacalaureaţi despre care am vorbit mai sus cu cele mai mici cheltuieli.

În logica acestor definiţii, un indicator de eficacitate poate fi calculat, de exemplu, prin împărţirea cheltuielilor de educaţie pe un an la numărul de elevi şcolarizaţi în acel an. Se obţine astfel un cost mediu pe elev care poate fi extins la nivelul de învăţământ (şcoală, colegiu, liceu) sau la filiera de formare (învăţământ general, învăţământ tehnic). Aceşti indicatori nu au valoare absolută ; ei nu capătă o semnificaţie decât prin comparaţie. Evoluţia costurilor medii pe elev arată că eficienţa sistemului urcă sau scade. Comparaţiile între ţări oferă însă o altă perspectivă asupra eficienţei. Astfel, comparând sistemul educativ francez cu cel german, Claude Thélot concluzionează că şcoala franceză este mai eficientă, deoarece costul mediu pe elev este inferior cu aproape un sfert costului mediu pe elev în Germania[2].

Acelaşi lucru se întâmplă şi cu indicatorii de eficacitate care nu au o semnificaţie decât prin raportarea la obiectivele urmărite şi dacă permit comparaţiile. De exemplu, proporţia celor care nu au calificare profesională (nivelul VI), dintre elevii care ies din sistemul educativ într-un anumit an, nu poate duce la o evaluare a eficacităţii (sau a ineficacităţii sistemului) decât prin compararea, pe de o parte, cu obiectivul legii de orientare (0% elevi în anul 2000) şi, pe de altă parte, cu cifrele din anii anteriori (15,8% în 1980, 9,6% în 1992).

Egalitatea şanselor

Dacă vrem să dăm seamă de *egalitatea şanselor*, adică a posibilităţii oferite fiecărui elev pentru ca el să aibă acces la formare, se va face apel la indicatori de disparitate pentru a observa diminuarea sau accentuarea acesteia. Aceste disparităţi pot fi de natură geografică sau socială. Astfel, DEP publică în fiecare an din 1993 *La géographie de l'école*, care arată că şansele de a accede la bacalaureat sau la anumite filiere de formare variază considerabil de la o regiune la alta. Principiul egalităţii şanselor nu este deci respectat. Dar, în acelaşi timp, comparaţii diacronice arată că aceste disparităţi scad, prin urmare sistemul evoluează în sensul bun în raport cu principiul egalităţii.

Claude Thélot observă o evoluţie comparabilă în ceea ce priveşte inegalităţile sociale : la începutul anilor '60, abia 12% dintre copiii de muncitori care intrau în clasa a VI-a reuşeau la examenul de bacalaureat, spre deosebire de copiii de directori şi cadre didactice, la care procentul era de 55 %. 20 de ani mai târziu, procentele sunt de 25%, respectiv 75%. Rămâne de văzut dacă referinţa la bacalaureat este în general validă pe un interval de 20 de ani. Directorul DEP restrânge comparaţia la bacalaureatul elitist (de tip C), concluzionând : *„...astăzi, copiii de directori şi cadre didactice au şanse de 8 ori mai mari decât copiii de muncitori să obţină bacalaureatul C (cifră foarte ridicată), dar cu 10 ani în urmă ei aveau şanse de 15 ori mai mari"*. Şi notează în continuare că *„analiza este analoagă, în privinţa accesului la universitate"*.

2. C. Thélot, „L'évaluation du systeme éducatif français", *Revue française de pédagogie*, nr. 107, INRP, 1994.

În concluzie, chiar dacă inegalitatea scade, ea rămâne considerabilă.

Este important de observat că, în ultimii ani, în discursul factorilor de decizie, principiul echităţii se substituie progresiv celui al egalităţii şanselor. Alain Minc scrie în *La France de l'an 2000*: *„Principiul echităţii trebuie să depăşească aplicarea strictă a principiului egalităţii şanselor: reconstituirea acesteia se va realiza de acum înainte prin intermediul principiului discriminării pozitive; simpla egalitate de acces la prestaţii banalizate nu mai este suficientă. Trebuie să se acorde un sprijin special celor cu dificultăţi în a urma procesul de învăţământ, în a se plasa într-o poziţie bună pe piaţa de muncă sau care sunt victimele unui cumul de handicapuri. Nu mai este sigur că astăzi toate familiile trebuie ajutate în acelaşi fel"*[3]. Iar Claude Thélot adaugă: *„într-adevăr, în anii '80 echitatea şi egalitatea sau, mai bine spus, egalitatea mijloacelor şi egalitatea rezultatelor au încetat să se identifice"*[4]. În numele acestui principiu al echităţii, în virtutea căruia celor care au mai puţin trebuie să li se dea mai mult, se alocă, drept compensaţie, mai multe mijloace regiunilor şi instituţiilor *defavorizate* din punct de vedere social. Acest obiectiv de echitate este dificil de evaluat şi nu poate fi evaluat decât în timp. Am putea, de exemplu, să calculăm proporţia copiilor de muncitori şi de funcţionari care obţin o diplomă superioară celei a părinţilor. În plus, ar trebui să verificăm dacă această diplomă superioară în plan social are şi o valoare superioară pe piaţa de muncă permiţând astfel o reală ascensiune socială. Şi, ar impune să putem verifica dacă această reuşită este sau nu datorată în fapt mijloacelor superioare atribuite în numele echităţii.

3. A. Minc, *La France de l'an 2000*, raport către primul-ministru, Odile Jacob, La Documentation française, 1994
4. Art.cit.

A da seamă în faţa naţiunii

Am introdus special diferitele abordări ale evaluării sistemului prin expresia „dacă vrem să dăm seamă de...". Aceasta pentru a marca faptul că diferitele tipuri de evaluări sunt toate de domeniul descrierii, al constatării. Ele răspund deci unuia dintre obiectivele evaluării sistemului educativ, respectiv necesitatea de a da seamă în faţa naţiunii. Aceste constatări se află în legătură cu cel de-al doilea obiectiv al evaluării, cel al ameliorării şcolii. Într-adevăr, constatarea existenţei unor rezultate mediocre poate mobiliza voinţa şi efortul de a le remedia. Ea nu oferă însă soluţia: constatarea unei lacune nu explică disfuncţiunile care au dus aici. Pentru aceasta sunt necesare evaluări cu scop explicit, cauzale, diagnostice, care ne-ar permite să descoperim ce elemente trebuie folosite şi cum trebuie acţionat pentru a ameliora starea de lucruri. Evaluarea ar oferi astfel cauzele eşecului unei politici, ar indica gradul de adecvare a programelor la posibilităţile elevilor, pertinenţa metodelor pedagogice sau a instrumentelor. Mai mult: am putea visa la o adevărată evaluare sistemică a sistemului educativ, deschis spre sistemul social, şi ale cărui elemente în interacţiune ar fi deja identificate. Am fi atunci în măsură să concepem un model care ne-ar permite nu numai să descriem modul lui de funcţionare, ci şi să explicăm şi să identificăm cauzele care stau la originea problemelor de funcţionare şi să găsim remedii potrivite.

Această abordare, cea mai satisfăcătoare în plan teoretic, există şi în plan experimental. Dar, aşa cum observă Claude Thélot, *„consensul în privinţa unui model explicativ în cadrul cercetărilor în domeniul educaţiei nu mai este suficient pentru ca o evaluare a sistemului să se poată*

articula pe un ansamblu teoretic general..."[5]. Evaluarea sistemului se face deci prin evaluarea părţilor, prin abordări complementare care permit încetul cu încetul degajarea relaţiilor dintre părţi. Examinând diversele abordări ale evaluării sistemului evocate mai sus, se poate observa că ele sunt centrate în mod esenţial pe *intrări* (indicatori de cost, de exemplu) sau pe *ieşiri* (indicatori de rezultat, de exemplu) şi mai puţin pe elemente de proces. Dar în prezent se efectuează multe lucrări pentru a remedia aceste lacune, iar pentru anii următori se preconizează importante progrese în acest domeniu.

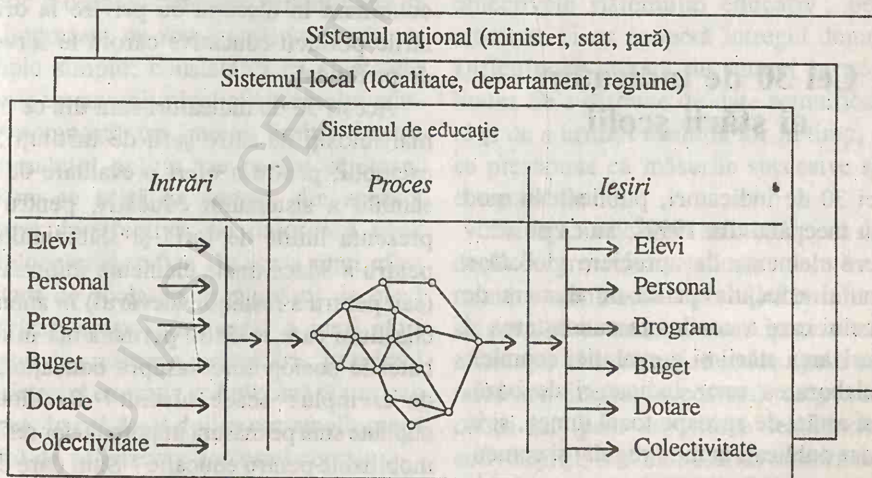
Dar dacă nu dispunem decât de un *schelet* al evaluării, după expresia lui Claude Thélot, aceasta nu se întâmplă numai din raţiuni metodologice, ci ţine şi de natura macroscopică a evaluării sistemului. Pentru directorul DEP, o astfel de evaluare „*nu va fi niciodată altceva decât o aproximare,* [...] *ea neurmărind decât o evaluare de ordin primar, care apoi trebuie confirmată, aprofundată, îmbogăţită, completată prin demersuri complementare în care actorii vor interveni direct...*". Apoi acesta aduce în discuţie o altă cauză, legată de modalitatea de conducere prin proiect : „*... cine spune proiect spune în mod necesar evaluare ca o parte specifică, adaptată proiectului specific al unităţii*". Aceasta presupune evidenţierea faptului că evaluarea sistemului nu este suficientă prin ea însăşi, că ea trebuie să fie completată prin evaluarea subsistemelor (a instituţiilor) şi a proceselor particulare, mai apropiate de terenul acţiunii educative.

5. Claude Thélot, *L'Évaluation du systeme éducatif français*, Nathan, 1994.

DOCUMENT 17

INTERDEPENDENŢA ÎN SISTEM

Această schemă permite vizualizarea felului în care se întrepătrund diverse subsisteme : *intrări* (*input*) → proces → *ieşiri* (*output*)



După D.-L. Stufflebeam *et al.*, *L'Évaluation en éducation et la prise de décisions*, NHP, Ottawa, 1980, Diffusion Vuibert, Paris.

Vom ilustra aceste date teoretice prin şase exemple, diferite prin obiectivele, obiectele şi metodele lor:

- **cei 30 de indicatori ai stării şcolii,** constituind un fel de *fotografie* anuală pornind de la indicatori sintetici şi care nu capătă sens decât prin comparaţia în timp şi spaţiu;
- **panelurile de elevi** care permit ca parcursul real al unui mare număr de elevi să fie urmărit în sistem şi să fie confruntat cu parcursul dorit de orientările politicii educative;
- **evaluarea cunoştinţelor dobândite în şcoală de către elevi,** care oferă o apreciere a rezultatelor sistemului în raport cu obiectivele declarate;
- **trei exemple de evaluare a efectelor deciziilor ministeriale,** una înscrisă într-un domeniu precis (dezvoltarea lecturii în şcoală prin înfiinţarea de biblioteci), celelalte două ţinând de o politică globală (zonele de educaţie prioritară şi organizarea ritmului de viaţă a elevilor). Ultimele două exemple vor conduce la problema evaluării inovaţiei.

Cei 30 de indicatori ai stării şcolii

Cei 30 de indicatori, publicaţi în mod regulat începând din 1992[6], au ca obiectiv să ofere elemente de apreciere globală a sistemului educativ printr-un demers de tipul celui care a condus la cunoaşterea şi popularizarea stării şi a evoluţiei ecomiei, prin elaborarea unor indicatori de bază, înţeleşi astăzi de aproape toată lumea, şi în orice caz publicaţi în mod regulat şi comentaţi (procente de creştere, procente de şomaj, solduri din comerţul exterior etc.).

6. *L'État de l'école, 30 indicateurs sur le système éducatif*, DEP-MEN.

Este vorba aşadar de o evaluare macroscopică, de un instrument de informare mai degrabă decât de un instrument de conducere, chiar dacă, aşa cum se întâmplă de altfel în cazul indicatorilor economici, aceşti 30 de indicatori le furnizează în fiecare an responsabililor politici o viziune sintetică a stării sistemului educativ, care îşi capătă sensul deplin atunci când evoluţia este luată în considerare şi este examinată prin efectuarea unor comparaţii la nivel internaţional.

Principiile

Un instrument de informare sintetică

Vocaţia fundamentată a lucrării *L'état de l'école* este de a informa societatea franceză asupra a ceea s-a realizat, asupra rezultatelor obţinute cu mijloacele consacrate sistemului educativ.

Publicarea ei are loc la începutul lunii octombrie, adică înainte cu câteva săptămâni de dezbaterea parlamentară asupra bugetului alocat educaţiei naţionale, punctul culminant în discuţia cu privire la orientările politicii educative cărora le serveşte drept fundal.

Aceşti 30 de indicatori sunt din ce în ce mai folosiţi de către şefii de instituţii, de exemplu, pentru a oferi o evaluare de ansamblu a sistemului educativ, pentru a-i prezenta liniile de forţă şi slăbiciunile şi pentru a aduce unele elemente informative (sau pentru a restabili adevărul) în anumite chestiuni care revin în permanenţă în dezbaterile sociopolitice asupra educaţiei, ca de exemplu: scade nivelul? Rezultatele obţinute sunt pe măsura importantelor resurse mobilizate pentru educaţie? Sunt oare deţinătorii de diplome mai protejaţi împotriva şomajului decât cei necalificaţi?

Prezentarea indicatorilor

Este util să insistăm în această ordine de idei asupra faptului că o lucrare de asemenea tip propune indicatori. Şi în acest sens ea se deosebeşte fundamental de un anuar sau de o culegere statistică. În majoritatea ţărilor, oricare ar fi nivelul lor de dezvoltare, există în general o masă considerabilă de informaţii asupra sistemului educativ. Acumularea lor le face însă greu de înţeles şi determină câteodată apariţia unor lacune în cunoaşterea şi descrierea anumitor părţi ale sistemului educativ sau a sistemului în totalitatea lui (adică mai mult decât activitatea Ministerului Educaţiei Naţionale).

Indicatorii sunt elaboraţi pornind de la această masă de informaţii pentru a clarifica diferitele aspecte ale sistemului educativ. Respectivele informaţii cifrate sunt construite pentru a *„a căpăta sens şi a da sens"*, ceea ce presupune, evident, o tehnică statistică, dar şi o aprofundare la nivel teoretic a ceea ce pare mai semnificativ şi mai important de revelat. Pentru a da un exemplu simplu, constatarea că efectivele cresc la un anumit nivel al sistemului educativ comportă un interes limitat pentru responsabilul politic sau pentru cetăţean, dacă nu se arată ce anume, din această creştere de efective, se datorează doar efectelor demografice (în urma unui efort constant de şcolarizare, numărul de elevi şcolarizaţi creşte), respectiv a unui efort veritabil de creştere a şcolarizării. În primul caz, sistemul educativ se limitează să urmeze cererea, în cel de-al doilea caz ameliorează nivelul de satisfacere a acestei cereri.

Trei tipuri de indicatori

Cei 30 de indicatori propuşi se grupează în trei categorii pe care am încercat să le distingem în mod clar: indicatori *de cost, de activitate* şi *de rezultat* (*cf.* Document 18). Cu alte cuvinte, am încercat să le înscriem într-un model descriptiv al sistemului educativ: dacă noţiunea de cost nu pune alte probleme conceptuale, este esenţial să operăm o distincţie clară între activităţi şi rezultate, confundate adesea de către marele public, ba chiar şi de cei care au funcţii de conducere. Pentru a da un exemplu, procentul de şcolarizare calculat pe o categorie de vârstă nu măsoară un rezultat, ci un nivel de activitate; pe de altă parte, evoluţia unui indicator al experienţei cognitive a elevilor permite evaluarea gradului în care a fost atins un obiectiv important al sistemului educativ: transmiterea cunoştinţelor, deci un rezultat.

Aceşti indicatori de rezultat sunt concepuţi, în mod evident, în funcţie de obiectivele sistemului educativ; pentru moment, ei nu acoperă întregul domeniu. Dificultatea constă nu numai în posibilitatea de a dispune de date semnificative, ci şi de a urmări evoluţia lor în timp, ceea ce presupune ca măsurile succesive să fie comparabile.

De fapt, indicatorii nu capătă sens deplin decât în termeni de evoluţie relativă: examinarea combinată a evoluţiei lor ar trebui să permită avansarea unor ipoteze asupra eficienţei sistemului educativ (prin raportarea activităţilor la costuri), asupra eficacităţii lui (prin raportarea rezultatelor la activităţi) şi, în final, asupra randamentului (prin raportarea rezultatelor la costuri).

DOCUMENT 18

CEI 30 DE INDICATORI AI STĂRII ŞCOLII

	Costuri	Activităţi	Rezultate
Învăţământul general	1. Cheltuielile de educaţie 2. Cheltuielile de educaţie ale Ministerului Educaţiei Naţionale 3. Activele în sistemul de învăţământ	4. Speranţa de şcolarizare 5. Procentul de elevi dintr-o generaţie care acced la nivel de bacalaureat sau de diplomă profesională 6. Disparităţi geografice în cazul accesului la nivelul de bacalaureat	7. Nivelul general al celor înscrişi 8. Nivelul de formare la tineri care şi-au încheiat formarea iniţială 9. Efectul posesiei unei diplome asupra şanselor de a găsi un loc de muncă 10. Salariul şi diploma 11. Efectul posesiei unei diplome de bacalaureat sau a unei diplome superioare asupra situaţiei sociale
Învăţământul elementar	12. Cheltuielile de educaţie pentru învăţământul elementar	13. Şcolarizarea copiilor de la doi la cinci ani 14. Durata şcolarizării în învăţământul elementar	15. Experienţa elevilor la intrarea în clasa a VI-a, la franceză şi la matematică
Învăţământul secundar	16. Cheltuielile de educaţie pentru învăţământul secundar	17. Evoluţia demografică şi progresul şcolarizării 18. Durata anuală a învăţământului	19. Speranţa, la intrarea în clasa a VI-a, de a obţine CAP, BEP şi bacalaureatul 20. Disparităţile de performanţă între licee
Învăţământul superior	21. Cheltuielile de educaţie pentru învăţământul superior	22. Accesul imediat al bacalaureaţilor în învăţământul superior 23. Şcolarizarea în învăţământul superior	24. Procentele de acces în ciclul al II-lea al celor care intră la universitate 25. Obţinerea DEP şi a doctoratului 26. Formaţia tinerilor la terminarea învăţământului superior
Formarea continuă	27. Cheltuielile de educaţie pentru formarea continuă	28. Activităţile de formare continuă 29. Activităţile de formare continuă organizate în instituţii publice de învăţământ secundar şi superior	30. Promovarea profesională a persoanelor care au urmat activităţi de formare continuă

Posibilitatea comparaţiilor la nivel internaţional

Am indicat faptul că, asemenea unor numeroase instrumente sau proceduri de evaluare, *L'état de l'école* propune aprecieri relative, nu absolute. Indicatorii pe care îi propune trebuie să fie puşi în perspectivă, în termeni de evoluţie cronologică, dar şi în termeni de comparaţie internaţională, lucru care astăzi este posibil, deoarece OCDE susţine de mai mulţi ani un demers de fabricare şi de creare a indicatorilor internaţionali ai învăţământului[7].

Rezultatele

Liniile generale ale structurii sistemului educativ francez, propuse în ediţia din 1995 a *L'état de l'école*, oferă o imagine mai degrabă pozitivă: sistemul educativ francez este economic şi totuşi comportă un nivel de activitate ridicat. Sistemul educativ francez apare aşadar ca eficient, dacă avem în vedere imaginea pozitivă a rezultatelor lui, despre care se ştie că se situează la un nivel ridicat în plan internaţional: ameliorarea cunoştinţelor la ieşirea din sistemul educativ, îmbunătăţirea cunoştinţelor în principalele niveluri de şcolarizare, creşterea numerică şi proporţională a diplomelor le oferă deţinătorilor şanse incontestabile.

Un efort susţinut de educare

În 1994, cheltuielile interne pentru educaţie – măsura efortului consimţit de comunitate pentru funcţionarea sistemului educativ în Franţa – au fost stabilite la 538 de miliarde de FF. Pe o perioadă lungă se poate aprecia mai bine caracterul prioritar acordat sistemului educativ de către societatea franceză: din 1974, creşterea anuală medie a cheltuielilor interne de educaţie a fost superioară produsului intern brut. Partea alocată educaţiei din avuţia naţională este acum de 7,3%, comparativ cu 6,3% din 1974 până în 1994.

În ceea ce priveşte comparaţiile internaţionale, indicatorii precizează, pentru anul 1992, cheltuielile destinate exclusiv formării iniţiale prin raportare la produsul intern brut. Valoarea pentru învăţământul francez era de 6,2%, Franţa ocupând astfel o poziţie medie pe o scală ale cărei valori extreme ajungeau de la 7,8% pentru Danemarca până la 4,8% pentru Japonia. Printre altele, în Franţa, proporţia cheltuielilor pentru educaţia finanţată din fondul public (fonduri de stat în cea mai mare parte, dar şi fonduri ale unor colectivităţi teritoriale) este cea mai considerabilă printre ţările comparabile. Această proporţie, care în Franţa este mai mare de 91% (dat fiind că învăţământul superior este în mare parte de stat) nu este decât de aproximativ 75% în Statele Unite, de exemplu.

Nu dispunem de elemente de comparaţie în ceea ce priveşte formarea continuă. Începând din 1983, cheltuielile totale care îi sunt consacrate au crescut mult mai repede decât cele destinate formării iniţiale şi ele reprezintă astăzi aproape 10% din cheltuielile interne pentru educaţie.

Cheltuieli scăzute pe elev, mai ales în învăţământul superior

Cheltuielile medii pe elev şi student se ridică la aproape 32.000 de FF în 1994. Din 1975 până în 1994, ele au crescut cu 2,4% ca medie anuală. Faptul că creşterea lor este inferioară celei a cheltuielilor totale

7. „Regards sur l'éducation", *Les Indicateurs de l'OCDE*, OCDE, Paris. Prima publicaţie datează din 1992, iar o a treia ediţie a fost publicată în aprilie 1995.

pentru educaţie (2,8%) înseamnă, în mare parte, că în fiecare an o proporţie tot mai mare de elevi sunt liceeni sau studenţi, deci elevi al căror cost unitar este superior mediei. Într-adevăr, costul anual pe elev creşte de la grădiniţă la învăţământul superior: în anul 1994 costurile se ridicau la 21.600 de FF pentru un elev din învăţământul elementar, 40.800 pentru un elev din învăţământul secundar şi 43.700 pentru un student.

Cheltuielile medii pe elev, la toate nivelurile, sunt destul de scăzute în Franţa. Constatarea este şi mai tranşantă atunci când ne ocupăm de fiecare nivel de învăţământ în parte: pentru ciclul secundar, Franţa se situează mai degrabă în grupul ţărilor în care cheltuielile medii sunt ridicate pentru învăţământul elementar, iar sumele alocate în medie pregătirii fiecărui student din învăţământul superior sunt printre cele mai scăzute din ţările comparabile.

O şcolarizare în masă, studii din ce în ce mai lungi

Este ceea ce sintetizează speranţa de şcolarizare şi evoluţia ei. Pentru un copil care intră la grădiniţă în 1993 există o speranţă de şcolarizare de 18,7 ani. În 11 ani, începând cu 1982, această speranţă de şcolarizare a crescut cu doi ani.

La începutul anului şcolar 1994, pentru prima dată după mult timp, efectivele care au intrat în liceele şi colegiile care depind de Ministerul Educaţiei Naţionale au scăzut. Acest fapt nu se datorează unui efect demografic, ci unei rupturi în tendinţa, constantă până atunci, de creştere a şcolarizării tinerelor generaţii în unele dintre aceste instituţii. Scăderea şcolarizării se observă mai ales în liceele cu profil de învăţământ general şi tehnic: în schimb, ea nu afectează liceele profesionale în care bacalaureatul înregistrează un succes crescând. Ele nu afectează nici şcolile profesionale de ucenici, ale căror efective au crescut cu mai mult de 20% în ultimii doi ani.

În învăţământul superior, progresele şcolarizării explică prin ele însele creşterea efectivelor, care s-au mărit din 1989 cu mai mult de 100.000 de studenţi în fiecare an. Trei elemente converg spre acest fapt. În primul rând, în 1994, mai mult de 70% dintr-o generaţie a atins nivelul de bacalaureat; la sesiunea 1995, 65% dintr-o generaţie a obţinut bacalaureatul sau unul dintre cele două brevete echivalente. După aceea, accesul bacalaureaţilor la învăţământul superior se menţine la nivelul extrem de ridicat atins de câţiva ani (96% dintre bacalaureaţii cu profil general sau tehnologic intră imediat în învăţământul superior). În fine, studenţii fac studii pe perioade din ce în ce mai lungi.

Nivelul de activitate a sistemului educativ francez este unul dintre cele mai ridicate printre ţările comparabile. Doi indicatori, de naturi diferite, permit constatarea acestui fapt. Primul este speranţa de şcolarizare a unui copil de 5 ani: în 1991-1992, la un copil de 5 ani şcolarizat în Franţa speranţa de şcolarizare era de aproape 16 ani, una dintre cele mai ridicate la nivel mondial. Totuşi, trebuie precizat că acest indicator subestimează activitatea sistemului educativ francez, fiindcă acesta face parte dintre sistemele care permit o şcolarizare înainte de 5 ani dintre cele mai bine puse la punct. Cel de-al doilea indicator este *durata anuală a învăţământului*; tot în 1991-1992, Franţa făcea parte dintr-un grup de ţări în care timpul de învăţământ pentru elevii de 14 ani era dintre cele mai lungi; acelaşi lucru poate fi afirmat şi în ceea ce priveşte învăţământul pentru elevii de 9 ani.

Un nivel ridicat de servicii, cheltuieli relativ modeste

Este impresia care se degajă din această primă analiză, mai ales în ceea ce priveşte elementele de comparaţie la nivel internaţional. Ne putem totuşi întreba – cu toată prudenţa necesară – care sunt evoluţiile constatate pe perioade lungi, respectiv scurte. Se simte o oarecare stabilitate a creşterii observate de mai mulţi ani. Acest lucru nu trebuie să ne mire: la un nivel atât de ridicat cum este cel atins de sistemul educativ francez, menţinerea ritmului de progresie este dificilă. Dar, în acelaşi timp, creşterea cheltuielilor este constantă. Dacă s-ar dovedi că, pentru a avea o activitate mai performantă decât înainte, ar trebui făcute aceleaşi cheltuieli, dacă nu şi mai mari, ar însemna că eficienţa sistemului educativ francez începe să scadă. Este una dintre cele mai mari probleme ale anilor următori.

Rezultate bune, în ciuda câtorva zone de umbră

Nivelul general al celor înscrişi, care reprezintă un excelent indicator sintetic pentru nivelul lor de cunoştinţe, creşte în medie cu 1,2% pe an în perioada 1980-1994. Tot din punctul de vedere al cunoştinţelor, dar luând în considerare niveluri precise ale sistemului, se constată că în 13 ani, din 1980 şi până în 1993, performanţele elevilor la intrarea în clasa a VI-a au crescut la matematică şi au rămas la un nivel comparabil la franceză. Această comparaţie pozitivă, pe o perioadă relativ îndelungată, ne permite să ne gândim că optimizarea desfăşurării şcolarizării elementare, a cărei durată a scăzut de la 5,4 la 5,2 ani în aceeaşi perioadă, nu s-a făcut în detrimentul cunoştinţelor elevilor, ci dimpotrivă.

Mai multe studii internaţionale au permis compararea competenţelor elevilor în domeniul anumitor discipline. Ancheta internaţională din 1991 asupra nivelului de lectură a arătat că anumite capacităţi de lectură la copiii de 9 ani plasează Franţa pe locul al treilea în cadrul ţărilor comparabile: această anchetă se referea şi la capacităţile de lectură ale adolescenţilor de 14 ani, domeniu în care Franţa ocupă locul al doilea. Un studiu recent asupra predării francezei scrise şi asupra competenţelor elevilor în patru arii francofone arată că, în ceea ce priveşte scrisul, competenţele elevilor de 14 ani îi plasează pe liceenii francezi la un nivel echivalent cu cel al tinerilor belgieni şi superior tinerilor din Québec şi din Newbrunswick. În ceea ce priveşte matematica, putem trage aceeaşi concluzie: la 13 ani, competenţele şi cunoştinţele elevilor din Franţa sunt mai ridicate decât ale celor din alte ţări.

La alte dimensiuni însă, situaţia este mai problematică. În ştiinţe, competenţele şi cunoştinţele la 13 ani sunt relativ medii (este important de notat faptul că elevii francezi sunt mai abili în cazul domeniilor abstracte sau complexe decât în cazul faptelor fizice sau naturale). Tinerii care ies din sistemul educativ sunt din ce în ce mai calificaţi şi se cunoaşte influenţa directă pe care o are calificarea mâinii de lucru asupra productivităţii: mai mult de un sfert dintre tinerii care îşi încheie studiile în 1993 sunt titularii unei diplome superioare de bacalaureat; în acelaşi an mai puţin de 65.000 de tineri ies din sistemul educativ fără o calificare.

Dar, pentru a merge mai departe cu aprecierea rezultatelor, mai trebuie verificat dacă diplomele eliberate le dau titularilor avantaje cel puţin constante. Un prim indiciu este găsirea unui loc de muncă: pentru un tânăr de mai puţin de 25 de ani, riscul de a nu găsi de lucru este mai redus dacă a urmat studii certificate

printr-o diplomă ; un alt indiciu este salariul : nivelul diplomei influenţează pozitiv nivelul salariului obţinut, atât la intrarea pe piaţa de muncă, cât şi la mijlocul carierei de salariat ; în fine, al treilea indiciu este situaţia socială : bacalaureaţii sau titularii unei diplome superioare au mai degrabă acces la o formă sau alta de încadrare sau la o profesie intermediară decât cei care nu au diploma de bacalaureat.

Putem fi mulţumiţi ?

Dar aceste rezultate sunt oare pe măsura eforturilor făcute pentru educaţie ? Este greu de dat un răspuns definitiv la o astfel de întrebare, fie numai şi pentru că suntem departe de a fi epuizat prin prezenţii indicatori aprecierea în ansamblu a rezultatelor sistemului educativ şi evoluţia lor. Ne vom mulţumi aşadar să estimăm, în lumina elementelor prezente, că bilanţul este pozitiv. Aceasta nu înseamnă însă că este scutit de existenţa anumitor zone de umbră.

Principala problemă sunt cei 64.200 de tineri care ies din sistemul educativ fără o calificare. Desigur, numărul de tineri necalificaţi a scăzut în mod spectaculos, dar situaţia lor este mult mai dificilă decât cea pe care au cunoscut-o predecesorii.

În domeniul echităţii – cel mai important obiectiv pentru sistemul educativ al unei ţări democratice –, au fost realizate progrese notabile care vor putea fi constatate prin examinarea numeroşilor indicatori : inegalităţile sociale sau geografice din perspectiva cunoştinţelor şi a accesului la diplome au fost reduse în ultimii ani. Aceasta nu înseamnă însă că au fost şi anulate. Există de altfel unele inegalităţi care pun cu atât mai multe probleme sistemului educativ cu cât ele sunt, în mare măsură, imputabile acestuia : de exemplu, disparităţile în privinţa eficacităţii liceelor pentru accesul la bacalaureat.

Panelurile de elevi

Panelurile de elevi ocupă un loc special într-un sistem de informare marcat de imperative de gestiune ale ministerului. Spre deosebire de recensămintele exhaustive de elevi, care sunt folosite pentru gestiunea ansamblului sistemului educativ (repartiţia mediilor şi previziunile bugetare), panelurile de elevi sunt în întregime destinate cunoaşterii modului de funcţionare a sistemului educativ şi evaluării politicilor educative ; ele permit şi evaluarea efectelor pe termen lung ale reformelor educative puse în aplicare la un anumit moment dat (*cf.* Document 19).

Iniţiată în anul 1962 de către INED şi aplicată pe un efectiv de 17.460 de elevi care terminaseră ultimul an de învăţământ primar, tehnica panelului a fost apoi utilizată în mod frecvent de către Ministerul Educaţiei Naţionale. Aceasta se întâmpla în contextul anilor '70, marcat de voinţa oficialităţilor de a ridica nivelul de calificare a tinerilor.

Începând cu ancheta longitudinală a INED în 1962, accesul la învăţământul secundar s-a generalizat. În anul 1962, cei care terminau studiile elementare aveau traiectorii diferite şi doar o parte dintre ei intrau în clasa a VI-a. Discrepanţele la nivelul evoluţiei şcolare a tinerilor şi mai ales inegalităţile sociale perpetuate de sistemul şcolar au fost scoase în evidenţă prin această primă analiză. Puternica rămânere în urmă în acumularea cunoştinţelor la finalul şcolii elementare, care afecta jumătate din elevi, a fost unul dintre punctele de bază evidenţiate de aceste prime rezultate. Prelungirea învăţământului obligatoriu până la 16 ani şi generalizarea învăţământului secundar au dat naştere unor necesităţi noi în domeniul informaţiei, ceea ce ar fi făcut necesară o mai bună cunoaştere

socio-demografică şi şcolară a elevilor. Crearea unor instrumente de evaluare a politicilor educative permitea cunoaşterea efectelor acestora asupra carierei tânărului şi asupra ansamblului de comportamente şcolare. Astfel, tehnica panelurilor de elevi a fost cel mai adesea utilizată de către Ministerul Educaţiei Naţionale în momentul în care trebuiau evaluate efectele unei politici noi: panelul din anul 1978 a fost creat în momentul extinderii şcolarizării în învăţământul preelementar, panelul din 1980 a fost marcat de reforma colegiului unic, în fine, panelul din 1989 se înscrie în contextul obiectivului care viza obţinerea bacalaureatului de către cel puţin 80% dintre elevi.

Obiective

În raport cu alte instrumente (recensăminturi, eşantioane...), panelurile de elevi răspund unor obiective specifice.

În primul rând, ele permit **monitorizarea carierelor şcolare** şi măsurarea procentelor de acces real la diferite niveluri, oricare ar fi numărul de ani de studiu necesari acolo. Ele dau astfel o informaţie iniţială asupra randamentului sistemului educativ şi asupra problemelor care apar.

În al doilea rând, panelurile de elevi permit aprecierea **echităţii** sistemului şcolar. Într-adevăr, chiar dacă acesta s-a uniformizat, traiectoriile elevilor au rămas diverse. Inegalităţile de traiectorie (măsurate prin alegerea limbilor de studiat, a cursurilor opţionale sau chiar a instituţiei) le-au înlocuit pe cele de acces constatate în 1962 la prima anchetă a INED.

Graţie informaţiilor asupra categoriei socioprofesionale a părinţilor, panelurile de elevi ne permit în egală măsură să înţelegem **inegalităţile** traiectoriilor şcolare ale diferitelor grupuri sociale de elevi; ele permit, de asemenea, într-o măsură mai mică, observarea influenţei pe care o au asupra evoluţiei şcolare condiţiile de şcolarizare în funcţie de sectorul de învăţământ ales şi măsurarea efectelor trecerii de la instituţiile publice la cele private sau invers.

ISTORICUL PANELURILOR DE ELEVI

DOCUMENT 19

Operaţiile cele mai importante

- 1972: observarea timp de 11 ani a unui număr de 37.500 elevi şcolarizaţi în clasa a VI-a (primul an de învăţământ secundar), aleşi de trei ori câte 12.500 de elevi la începutul anilor şcolari 1972, 1973 şi 1974; maniera de selecţie a elevilor era în funcţie de data naşterii (copiii născuţi în prima zi a lunilor pare).
- 1978: observarea timp de 7 ani a unui număr de 22.000 de elevi din CP (primul an din ciclul primar) până în CM2. Sondajul se realiza la două niveluri: şcoala şi elevul. În instituţiile cu mai puţin de 11 elevi, toţi elevii erau selecţionaţi. În şcolile mai mari, un copil din doi făcea parte din panel.
- 1980: observarea timp de 10 ani a unui număr de 23.000 de elevi din clasa a VI-a şi din SES. Maniera de selecţionare era tot pe două niveluri. Se alegea o instituţie din cinci, iar instituţia era împărţită pe straturi, în funcţie de anumite criterii (mărimea comunei, mărimea instituţiei, sector public sau privat) pentru a ameliora reprezentativitatea fiecărui tip de colegiu. Apoi, din instituţiile alese era reţinut un elev din 8.
- 1989: punerea în aplicare a observării unui număr de 27.000 de elevi de clasa a VI-a care vor fi urmăriţi până la încheierea studiilor lor, inclusiv în învăţământul superior. În 1989, sondajul se făcea pe un singur nivel. Directorii de instituţii trebuiau să selecţioneze elevii de clasa a VI-a sau cei care intrau în SES, născuţi în data de 5 a fiecărei luni.

Panelurile de elevi oferă, în plus, o **evaluare a efectelor întârziate** ale diverselor politici educative asupra carierei şcolare a elevilor. Primele panele evidenţiaseră, pe de o parte, influenţa frecventării învăţământului preşcolar asupra studiilor ulterioare. Panelul din 1980 scotea în relief faptul că înfiinţarea unui colegiu unic nu a omogenizat traiectoriile şcolare, iar diferenţele sociale constatate mai devreme se menţineau.

Instrumentul

Panelurile din 1973, 1978 şi 1980 au fost realizate sub forma unei anchete individuale. Ele adunau principalele date socio-demografice şi se adaptau perfect la evidenţierea celor mai importante evoluţii ale sistemul şcolar.

Începând cu anii '80, politicile educative au acordat o pondere din ce în ce mai mare familiilor în privinţa alegereii orientărilor sau a instituţiilor. Ele au constituit adevărate strategii active, care de cele mai multe ori se explică prin scopurile sociale ale familiei mai degrabă decât prin raţiuni strict pedagogice.

Cunoaşterea mediului social

O dată cu panelul din 1989, a apărut ca indispensabilă introducerea, pe lângă chestionarele obişnuite de urmărire a evoluţiei elevului, a unei anchete complementare asupra familiei sale, sprijinindu-se astfel ideea că ansamblul traiectoriilor şcolare nu putea fi înţeles fără a se ţine cont şi de mediul familial (*cf.* Document 20).

O anchetă în familie le-a fost propusă familiilor tuturor elevilor din panel ; ea aduna informaţii în legătură cu mărimea familiei, studiile părinţilor, condiţiile de trai, implicarea părinţilor în studiile copilului (sprijin în efectuarea temelor pentru acasă, participarea la şedinţele cu părinţii, întâlniri cu profesorii) şi ambiţiile familiilor în ceea ce priveşte viitorul şcolar al copiilor lor.

Anchete calitative : orare, studii dirijate...

În momentul intrării în colegiu a elevilor din panelul din 1989, au fost realizate alte anchete calitative, asupra unor eşantioane mai mici de elevi.

O primă anchetă pe un număr de 2.000 de elevi avea ca scop să clarifice *orarul şcolar şi extraşcolar al copilului*. Realizată de către un anchetator, ea era constituită dintr-un chestionar asupra orarului unei zile : parcurs, orarul la şcoală, timpul de lucru acasă, ajutorul dat de părinţi şi organizarea timpului liber. Informaţiile deţinute prin chestionar erau completate printr-un carnet în care copilul nota, la fiecare oră, orarul unei zile a săptămânii.

În anul următor, a fost realizată o anchetă asupra *elevilor cu dificultăţi*, pentru a înţelege mai bine fenomenul eşecului şcolar şi condiţiile pentru îmbunătăţirea situaţiei. Această anchetă nu li se adresa numai elevilor, ci şi părinţilor. Cele două chestionare se uneau în jurul unor probleme comune. Ele aveau ca scop obţinerea unei cunoaşteri mai aprofundate a felului în care elevii şi familiile lor percep şi analizează problemele şcolare şi a manierei în care, în plan mai general, îşi analizează raportul cu sistemul educativ : adaptarea la colegiu, contextul social şi cultural al familiilor, reprezentări asupra problemelor şcolare şi asupra viitorului profesional al copilului constituiau principalele puncte ale investigaţiei.

Această anchetă urmărea să clarifice şi felul în care sunt percepute de către elevi şi părinţi anumite măsuri de contracarare a eşecului şcolar, cum ar fi studiile dirijate, consultaţiile, ajutorul personalizat etc.

PANELUL DIN 1989 : UN ANSAMBLU DE ANCHETE

	Anchetarea instituţiilor			Anchetarea familiilor	Anchete complementare
1989-1990	Recrutarea				
1990-1991	Observaţie 2	Evaluare în clasa a VI-a		Anchetă familială exhaustivă	Orar 2000 elevi
1991-1992	Observaţie 3				Elevi cu probleme 2000 elevi, 2000 părinţi
1992-1993	Observaţie 4		Orientare profesională la terminarea clasei a III-a		Orientare la terminarea clasei a III-a 1500 elevi, 1500 părinţi
1993-1994	Observaţie 5	Evaluare în clasa a II-a	Orientare la terminarea clasei a III-a Terminarea clasei a II-a		
1994-1995	Observaţie 6	Evaluare în clasa a II-a	Orientare la terminarea clasei a II-a		

DOCUMENT 20

O ultimă anchetă complementară realizată asupra a 1500 de elevi (la care se adaugă părinţii lor) îşi propunea să studieze mecanismele de *orientare la terminarea clasei a III-a*.

Am remarcat faptul că părinţii s-au transformat din ce în ce mai mult în nişte factori de decizie, construind adevărate strategii pentru reuşita şcolară a copiilor lor. Intervenţia lor în cadrul instituţiilor creşte, dar diferitele grupuri sociale nu folosesc în aceeaşi măsură aceste oportunităţi. Cadrele didactice, care cunosc bine sistemul educativ, exploatează la maximum resursele oferite; alţi părinţi, mai puţin informaţi, deoarece se află mai departe, din punct de vedere cultural, de mediul şcolar, iau decizii care sunt mai puţin influenţate de evoluţia sau de nivelul copilului lor cât de o autolimitare a ambiţiilor, caracteristică familiilor mai modeste.

Punctul de vedere al elevului rămâne totuşi fundamental. El este singurul care are acces la un anumit număr de informaţii şi care oferă informaţii complementare, ba chiar contradictorii în legătură cu familia sa.

Pe lângă informaţiile asupra evoluţiei şcolare a elevilor şi asupra caracteristicilor socio-demografice ale familiilor, panelul din 1989 s-a îmbogăţit cu rezultate la probele de evaluare la care au luat parte toţi elevii din clasele a VI-a şi a II-a. Aceste rezultate – indicatori ai nivelului la care a ajuns elevul la un moment dat – completează informaţiile asupra problemelor şcolare: întârziere în clasa a VI-a sau repetenţie la colegiu. Această apropiere între observarea unui număr de elevi şi evaluarea nivelului este indispensabilă pentru a avea o viziune obiectivă asupra cunoştinţelor dobândite de elev şi asupra reuşitei sale şcolare, căci s-a constatat faptul că, la rezultate egale la probe standardizate, elevii au traiectorii şcolare foarte diferite, care depind mai degrabă de politica de orientare a instituţiei sau de capacitatea diferitelor medii sociale de a obţine orientarea dorită decât de reuşita şcolară în sine.

DOCUMENT 21

PANELURILE DE ELEVI ALE MINISTERULUI EDUCAŢIEI NAŢIONALE

Anul de înmatriculare	Numărul de elevi din eşantion	Maniera de selectare	Durata observaţiei
1972-1974	37.500 elevi de clasa a VI-a sau SES (3 etape)	născuţi în prima zi a lunilor pare	11 ani, până la terminarea liceului
1978	22.000 elevi din cursuri pregătitoare	Sondaj pe două niveluri – şcoli de cel puţin 11 elevi: 1 elev din 2 – şcoli de 11 elevi sau mai puţin: toţi elevii	7 ani, până în CM2
1980	23.000 elevi de clasa a VI-a sau de SES	Sondaj pe două niveluri – o instituţie din 5 – 1 elev din 8 (instituţie, sector, mărimea comunei şi a instituţiei)	10 ani, până la terminarea liceului
1989	27.000 elevi de clasa a VI-a sau SES	Născuţi pe data de 5 a oricărei luni	Până la terminarea studiilor (inclusiv învăţământul superior)

Perspective

În raport cu informaţiile obţinute pe baza primelor paneluri, axate mai degrabă pe rezultatele diferenţiate ale elevilor în funcţie de grupurile sociale şi de factorii individuali de reuşită, lucrările mai recente de sociologia educaţiei insistă din ce în ce mai mult pe factorii contextuali legaţi în mod special de caracteristicile instituţiei. Următoarele paneluri vor conţine deci date privind contextul studiilor.

Prin numărul din ce în ce mai mare de studii asupra învăţământului superior, se face simţită necesitatea de a prelungi ancheta asupra elevilor şi studenţilor până la intrarea în viaţa activă.

Dificultăţile metodologice sunt totuşi importante, iar condiţiile unei anchete în învăţământul superior nu sunt încă puse la punct. Cu toate acestea, eşecul unui mare număr de studenţi, de cele mai multe ori cei mai defavorizaţi din punct de vedere social, se manifestă cel mai mult în cursul primilor ani de facultate. Se pare că la nivelul învăţământului superior se regăsesc aceleaşi inegalităţi sociale în privinţa reuşitei ca şi cele deja constatate în cadrul învăţământului secundar, încă de la crearea primelor paneluri.

Experienţa elevilor la terminarea gimnaziului

Începând din 1980, un dispozitiv de evaluare a cunoştinţelor dobândite de către elevii din primul ciclu al învăţământului secundar, creat de Direcţia de evaluare şi prospectivă, permite realizarea în mod regulat a unui bilanţ pe baza unor constatări riguroase în privinţa rezultatelor funcţionării pedagogice a sistemului educativ în raport cu obiectivele de formare care îi sunt conferite prin programe şi instrucţiuni oficiale.

Limitată la început la franceză şi la matematică, evaluarea a fost extinsă şi la domeniul limbilor moderne, al ştiinţelor experimentale, al istoriei şi geografiei şi al tehnologiei, precum şi în două domenii non-disciplinare, *viaţa şcolară, respectiv viaţa în societate şi metodele de lucru.*

Oricare ar fi nivelul şcolar sau disciplina luată în considerare, demersul de evaluare este acelaşi: definirea obiectivului evaluării, definirea obiectivelor formării care trebuie evaluată, construirea instrumentelor pentru culegerea datelor, prelucrarea şi analiza datelor culese din perspectiva obiectivelor luate în calcul de evaluare. Exemplul dezvoltat mai jos se referă la evaluarea efectuată în 1984 la finalul ciclului de orientare (clasa a III-a).

Obiectivele evaluării cunoştinţelor dobândite

Obiectivul urmărit este acela de a verifica măsura în care obiectivele formării stabilite pentru fiecare disciplină prin programele oficiale au fost atinse, verificare realizată pe baza rezultatelor elevilor la probele de evaluare.

Este vorba despre o evaluare-bilanţ, sumativă, care conduce la constatări de nivel naţional pornind de la date culese pe eşantioane de elevi reprezentative în plan naţional. Nu se pune problema de a evalua elevii, ci, pornind de la rezultatele acestora, de a emite o judecată asupra gradului în care au fost atinse obiectivele formării pentru o anumită disciplină la un anumit nivel de învăţământ.

Evaluarea de acest tip este cu totul diferită, după cum se vede, de evaluările certificatoare în care elevul ocupă un loc

central. Ea este diferită şi de evaluările formative şi diagnostice. În cazul din urmă, obiectivul vizat este acela de a remedia şi adapta metodele de progresie pedagogică utilizate de profesor la nevoile elevului, în aşa fel încât să aibă mijloacele de a atinge obiectivele de formare cerute de programa oficială. În această perspectivă, evaluarea diagnostică nu poate fi realizată pe eşantioane, fiind obligatoriu exhaustivă, şi se referă la fiecare elev în parte.

Protocolul şi metodele aplicate

Eşantionul

Evaluarea este efectuată pe un eşantion de 60 de elevi, reprezentativ la scară naţională pentru cele 5.000 de colegii din învăţământul de stat din Franţa anului 1984, din perspectiva mărimii instituţiei, a mediului înconjurător şi, în consecinţă, a populaţiei şcolare luate în considerare.

Într-adevăr, dacă populaţia evaluată este ansamblul elevilor de clasa a III-a din toate colegiile din învăţământul de stat din Franţa, culegerea propriu-zisă a informaţiilor se realizează pe un eşantion de elevi de clasa a III-a, reprezentativ pentru populaţia de referinţă. Pentru aceasta, singura bază de sondaj disponibilă sunt colegiile. Planul sondajelor se bazează pe o procedură de stratificare pe două niveluri : mediul rural/urban şi mărimea instituţiilor apreciată în funcţie de numărul de elevi. Studii prealabile au pus în evidenţă faptul că un control al acestor două variabile ar permite garantarea reprezentativităţii la un ansamblu de alte variabile importante pentru funcţionarea sistemului educativ : vârsta şi sexul elevilor, categoria socioprofesională a părinţilor, alcătuirea corpului profesoral. O dată ce straturile au fost definite, colegiile au fost trase la sorţi după un plan de sondaj simplu, cu probabilităţi egale. Din fiecare colegiu astfel determinat au fost reţinuţi toţi elevii de clasa a III-a.

Elaborarea instrumentelor de evaluare

Pentru conceperea probelor şi a procedurilor concrete de evaluare, DEP s-a sprijinit pe grupuri de lucru specializate, reunind sub conducerea sa reprezentanţi ai Direcţiei colegiilor, ai diferitelor inspectorate, ai profesorilor şi cercetătorilor.

• Definirea obiectivelor de formare care trebuie evaluate

Prima etapă a constat în repertorierea şi selectarea obiectivelor de formare care trebuiau evaluate. Privite mai întâi ca obiective generale, fiecare dintre ele a fost apoi explicitată prin obiective cu un grad mai ridicat de specificitate, acestea fiind la rândul lor transformate în obiective operaţionale evaluabile care precizează domeniul conţinutului care servea drept suport aplicării obiectivului operaţional evaluat.

Această etapă prealabilă de definire a obiectivelor s-a dovedit a fi lungă şi delicată, dând naştere la numeroase discuţii înainte de decizia pe care o face inevitabilă dubla constrângere la care obiectivele evaluabile trebuie să se supună : aceea de a corespunde obiectivului general şi specific de care ţin şi a fi măsurabile în mod obiectiv prin instrumente cu aplicare colectivă de tipul lucrare scrisă. Nu toate obiectivele corespund acestei duble condiţii. Este cazul exprimării orale în limba maternă. Putem, de asemenea, să cităm obiectivele de atitudine, cum ar fi a avea **spirit critic** sau a fi **independent**, care sunt greu de explicitat în comportamente observabile univoce.

Această etapă este delicată prin importanţa pe care o are tabelul de obiective

într-o evaluare. Cadru de referinţă, el condiţionează elaborarea exerciţiilor de evaluare şi analiza rezultatelor înregistrate, a căror lectură şi interpretare nu vor avea sens decât prin referirea la obiectivele propuse.

• Elaborarea exerciţiilor de evaluare

Un prim ansamblu de exerciţii (*cf.* Document 22) a fost elaborat de către un grup de lucru, apoi experimentat pe clase de colegiu care nu aparţin eşantionului. Rezultatele experimentului au făcut obiectul unei analize statistice care a condus la modificări şi a permis alegererea exerciţiilor definitive în funcţie de următoarele reguli :

- pertinenţa întrebării puse în raport cu obiectivul vizat ;
- evaluarea atingerii unui singur obiectiv printr-o întrebare pusă sau printr-un item ;
- adaptarea întrebărilor la nivelul de înţelegere al elevilor ;
- absenţa ambiguităţii în enunţarea întrebărilor, a propunerilor de răspuns şi a codului pus la dispoziţia profesorilor.

La modul general, întrebările deschise sunt relativ rare. De fapt, aceste întrebări, foarte des folosite în clasă, ridică probleme în cazul unei evaluări-bilanţ obiective, mai ales atunci când se pune problema armonizării corecturilor şi a prelucrării statistice a informaţiilor.

În cazul fiecărei discipline, proba de evaluare se prezintă sub forma a trei caiete cu o durată de completare de 55 de minute fiecare, fiecare elev trecând doar prin două. Probele au fost structurate în aşa fel încât să menţină un echilibru între diferitele categorii de obiective stabilite pentru disciplina în chestiune şi între diversele suporturi de exerciţii, prin recurgerea la un evantai larg de instrumente specifice disciplinei.

• Instrumente complementare

Pe lângă probele de evaluare care permit culegerea anumitor informaţii despre rezultat prin raportare la obiectivele formării asumate de exerciţii au mai fost concepute alte două tipuri de instrumente.

- **Un chestionar** destinat profesorului, care îi cere acestuia să precizeze importanţa acordată fiecărui obiectiv evaluat, aşteptările sale privitoare la reuşita elevilor (pentru fiecare item se va formula un prognostic de reuşită) şi părerea sa în legătură cu diferitele condiţii de învăţământ, în special acoperirea programei.
- **O fişă de caracterizare a elevului** în care se notează informaţii cu caracter individual (vârstă, sex), şcolar (limba modernă studiată, evoluţia şcolară anterioară) şi social (profesia părinţilor).

Aceste informaţii completează datele de referinţă în raport cu care vor fi analizate rezultatele elevilor, permiţând clarificarea şi nuanţarea constatărilor globale.

• Faza de culegere a informaţiilor în clase

În cele 60 de colegii cuprinse în eşantion, evaluarea s-a desfăşurat din 21 mai 1984 până la 16 iunie 1984, conform unui protocol foarte precis, acelaşi pentru toţi, conţinând probe însoţite de barem. Aplicarea testului a fost asigurată de către profesorii specializaţi în disciplinele avute în vedere, în cadrul orarului obişnuit al clasei. La terminarea probei, profesorii au realizat interpretarea rezultatelor conform unor instrucţiuni de codificare care precizează, item cu item, codurile care corespund fiecărei modalităţi de răspuns posibil.

Instrumentele de evaluare – caiete de exerciţii şi liste de coduri, chestionare, fişe de caracterizare – au fost predate DEP, unde s-a efectuat un control sistematic al codificării. În fine, informaţiile astfel culese şi verificate au fost introduse în calculator în vederea constituirii unor fişiere de date care pot fi prelucrate şi analizate statistic.

Evaluarea efectelor pe care le are biblioteca şcolară în şcoala elementară

Evaluarea întreprinsă de DEP, din ianuarie 1989 până în martie 1990, corespunde unui demers iniţiat de Direcţia şcolilor pentru evaluarea efectelor creării unor biblioteci şi centre de documentare asupra competenţelor de lectură ale elevilor şi asupra cultivării pentru lectură.

Obiectivul

Obiectivul acestei evaluări poate fi enunţat sub forma unei triple întrebări: elevii ce beneficiază de măsuri stimulative care îi educă pentru lectura de plăcere citesc mai bine?, citesc mai mult?, acordă lecturii un alt loc în timpul lor liber decât o fac elevii care nu beneficiază de aceste măsuri?

DOCUMENT 22

EXEMPLU DE EXERCIŢIU DE EVALUARE

• Extras din proba de evaluare la istorie, geografie, economie şi educaţie civică

Obiectiv general:	elevul să aibă cunoştinţe despre cadrul cronologic
Obiectiv specific:	elevul să cunoască evenimente sau date reper
Obiectiv operaţional:	– item A – să identifice un eveniment în funcţie de data la care a avut loc – item B – să raporteze un eveniment la secolul în care s-a petrecut

Activităţi propuse elevilor

a) Dându-se 5 date, să precizeze evenimentul care le corespunde.
b) Dându-se 5 evenimente, să precizeze secolul în care ele se încadrează.

Exerciţiul corespunzător

A. Ce eveniment important din istoria franceză sau mondială corespunde următoarelor date:
   a) 14 iulie 1789..
   b) 11 noiembrie 1918..
   c) 8 mai 1945...
   d) 24 octombrie 1929...
   e) 1492...

B. În ce secol se plasează următoarelor evenimente?
   a) Construirea primelor căi ferate în Franţa...................................
   b) Independenţa Statelor Unite ale Americii...................................
   c) Reforma (luterană, calvinistă)..
   d) Legea „Habeas corpus"...
   e) Sufragiul feminin universal în Franţa..

DOCUMENT 22

• Prelucrarea răspunsurilor

Tipuri de răspunsuri înregistrate: răspunsuri corecte şi alte răspunsuri		Codurile corespunzătoare
A. a)	• Căderea Bastiliei	1
	• Revoluţia franceză	2
	• Răspuns greşit	9
	• Nici un răspuns	0
b)	• Armistiţiu, sfârşitul primului război mondial	1
	• Răspuns greşit	9
	• Nici un răspuns	0
c)	• Capitularea Germaniei	1
	• Sfârşitul celui de-al doilea război mondial	2
	• Răspuns greşit	9
	• Nici un răspuns	0
d)	• Criza din 1929, începutul crizei mondiale, începutul crizei din Statele Unite, vinerea neagră, joia neagră	1
	• Începutul crizei	2
	• Răspuns greşit	9
	• Nici un răspuns	0
e)	• Descoperirea Americii	1
	• Răspuns greşit	9
	• Nici un răspuns	0
B. a)	• Secolul al XIX-lea	1
	• Răspuns greşit	9
	• Nici un răspuns	0
b)	• Secolul al XVIII-lea	1
	• Răspuns greşit	9
	• Nici un răspuns	0
c)	• Secolul al XVI-lea	1
	• Răspuns greşit	9
	• Nici un răspuns	0
d)	• Secolul al XVII-lea	1
	• Răspuns greşit	9
	• Nici un răspuns	0
e)	• Secolul XX	1
	• Răspuns greşit	9
	• Nici un răspuns	0

Évaluation pédagogique dans les collèges, fin de cycle d'orientation, document de lucru, MEN, Service de la prévision des statistiques de l'évaluation, iunie 1984.

Metodologia

Dispozitivul de studiu a fost conceput în aşa fel încât să poată evidenţia contribuţia sau impactul unor măsuri stimulative care educă pentru lectură la:
- dezvoltarea competenţelor de lectură ale elevilor;
- numărul de cărţi citite de elevi;
- evoluţia locului acordat lecturii din timpul liber al elevilor.

Efectul acestor măsuri a fost studiat prin comparaţia cu un grup-martor de elevi care nu beneficiau de nici o măsură stimulativă şi prin controlul impactului altor factori care au sau sunt susceptibili de a avea o influenţă asupra cunoştinţelor dobândite de elevi şi asupra atitudinii lor faţă de lectură.

Pentru aceasta, DEP a utilizat un grup de lucru care reunea, sub conducerea sa, reprezentanţi ai Direcţiei şcolilor şi ai Inspectoratului general, inspectori din cadrul Ministerului Educaţiei Naţionale şi un cercetător.

Eşantionul şi populaţia vizată

Studiul a fost realizat pe un eşantion de 60 de şcoli elementare de stat şi a vizat toţi elevii din cursurile elementare şi medii din ianuarie 1989 până în martie 1990.

Nu este vorba aici despre un eşantion de şcoli reprezentativ în plan naţional, ci de un eşantion ales în funcţie de exigenţele proprii evaluării care trebuie efectuată. Cele 60 de şcoli care au fost reţinute au fost propuse de către inspectorii din cinci departamente, conform unor criterii de alegere precizate de DEP, legate de:
- **Funcţionarea şcolii**: o şcoală care nu face parte din nici un dispozitiv experimental, oricare ar fi el, nu aparţine unei zone de educaţie prioritară şi nu beneficiază de nici un ajutor financiar particular sau de stat pentru „acţiunea lectura"; printre altele, se cere să nu fie luate în calcul decât şcoli care nu au biblioteci sau centre de documentare.
- **Tipul de localitate**: localităţi rurale în afara ZPIU (20 de şcoli), localităţi rurale care aparţin ZPIU (20 de şcoli), localităţi urbane (20 de şcoli).
- **Numărul de clase** din şcoală şi existenţa a cel puţin o clasă de grădiniţă în cadrul instituţiei.

Dispozitivul de studiu

Şcolile au fost repartizate în 4 grupe, fiecare având câte 15 şcoli, comparabile din punctul de vedere al mărimii şi al repartiţiei geografice a instituţiilor, dar care, fiecare, beneficiază de diferite acţiuni specifice de stimulare a lecturii, cu excepţia unui grup-martor. Este vorba despre un protocol de tip experimental.

Grupul 1: 15 şcoli care servesc drept grup-martor, având ca instrucţiune să nu schimbe nimic în felul lor obişnuit de a funcţiona.

Grupul 2: 15 şcoli dotate cu un fond de cărţi pentru tineret, având ca instrucţiune să îl pună la dispoziţia elevilor într-un spaţiu accesibil tuturor.

Grupul 3: 15 şcoli care, pe lângă dotarea cu un fond de cărţi pentru tineret, au ca instrucţiune organizarea în clase a unor activităţi de popularizare a cărţii la alegerea profesorului.

Grupul 4: 15 şcoli puse în aceeaşi situaţie ca cele din grupul 3, dar ai căror profesori au beneficiat, în cursul experienţei lor, de o pregătire de specialitate în vederea organizării unor activităţi de popularizare a cărţii.

Caracteristicile măsurilor de stimulare a lecturii

Fondul de cărţi pentru tineret cuprinde 233 de cărţi (59 de albume, cu alte cuvinte, orice carte în care ilustraţia predomină în raport cu textul, 70 de cărţi documentare, 86 de cărţi de ficţiune şi 8 cărţi de benzi desenate). Acest fond a fost selecţionat de către Direcţia şcolilor pe baza unei analize efectuate prin 11 organisme care se ocupă de critica literaturii pentru tineret.

Stimularea lecturii, lăsată la iniţiativa cadrului didactic, trebuia să se înscrie în cadrul a 10 şedinţe de o oră şi jumătate fiecare, realizate în timpul orelor şi repartizate pe ansamblul de activităţi din timpul zilei. Ele nu trebuiau să fie finalizate printr-o producţie şcolară.

Pregătirea profesorilor din grupul 4 a fost organizată de inspectori din cadrul Ministerului Educaţiei Naţionale în nouă zile de cursuri centrate pe stimularea lecturii, repartizate pe ansamblul duratei studiilor.

Competenţele de lectură ale elevilor

Competenţele de lectură ale elevilor au fost apreciate la începutul şi la sfârşitul experimentului (ianuarie 1989, apoi martie 1990) prin probe de lectură standardizate, în aşa fel încât evoluţia lor să fie comparată şi măsurată în funcţie de activităţile desfăşurate în fiecare grup de şcoli. Evaluarea performanţelor de lectură este centrată pe înţelegere şi le propune elevilor din fiecare nivel de învăţământ activităţi cu o dificultate gradată în funcţie de natura scrierii, de cantitatea de informaţii care trebuie prelucrate şi de activitatea de înţelegere solicitată. Pentru a realiza comparaţii între diferite clase, probele conţin exerciţii identice de la un nivel la altul. Astfel, anumite exerciţii pentru CE1 au fost reluate la examene din CE2, în condiţii riguros identice, iar elevii acestei clase au trebuit să rezolve în plus trei exerciţii propuse. Elevii de CM1 şi de CM2 au rezolvat aceleaşi exerciţii.

La începutul şi la sfârşitul experienţei, elevii au fost supuşi unor probe corespunzătoare nivelului lor de şcolarizare.

Numărul de cărţi citite şi locul acordat lecturii în timpul liber

Pe toată perioada studiului s-a evidenţiat, prin intermediul fişelor individuale trimestriale completate de către profesori pentru fiecare elev în parte, numărul de cărţi citite sau consultate, la şcoală sau în afara şcolii.

Printre altele, fiecare elev a fost invitat de profesorul său, la începutul şi apoi la sfârşitul experienţei, să precizeze cum îşi petrece timpul liber răspunzând la întrebarea următoare: *„Miercurea, sâmbăta sau duminica, atunci când poţi să alegi, ce preferi să faci ?"*.

Profesorul nota răspunsurile date în mod spontan de către elev.

Informaţii complementare

Paralel cu aceasta, au fost culese anumite informaţii complementare, legate de structura, funcţionarea şi dotarea şcolilor, de caracteristicile individuale ale elevilor şi de natura acţiunilor de stimulare a lecturii întreprinse de către profesori.

Rezultatele

Datele culese au fost supuse unor analize statistice variate (analize de regresie multiplă), care permit luarea în considerare în mod simultan a unui ansamblu de factori susceptibili de a influenţa cunoştinţele dobândite de către elevi, precum şi separarea efectelor acestora. Astfel, la proba de lectură finală putem estima impactul

propriu al fiecărui factor asupra variaţiei sau a variabilităţii achiziţiilor.

Ansamblul analizelor realizate nu permite formularea unei concluzii în privinţa unui efect particular, pozitiv sau negativ, al diferitelor măsuri de stimulare a lecturii, nici în privinţa progresului făcut de elevi în domeniul lecturii, nici în privinţa numărului de cărţi citite sau consultate şi, în sfârşit, nici în privinţa dorinţei de a citi în timpul liber. Altfel spus, elevii care au beneficiat de activităţi de stimulare a lecturii nu citesc, în medie, nici mai bine, nici mai mult decât cei din grupul-martor şi nu acordă un loc mai important lecturii printre activităţile lor din timpul liber. În faţa acestor rezultate, putem relua comentariile formulate de către realizatorii studiului, care invită la prudenţă în formularea concluziilor (*cf.* Document 23).

Este interesant de notat că aceste rezultate confirmă alte studii ca, de exemplu, lucrările americane asupra „şcolii eficace"[8], şi, mai recent, studiul lui Pierre Mateo asupra impactului pedagogic al bibliotecilor – centre de documentare la nivel de cursuri de pregătire[9].

8. *Cf.* p. 198.
9. P. Mateo, „Évaluation de l'impact pédagogique des bibliothèques centres documentaires au niveau du cours préparatoire", *Revue française de pédagogie*, nr. 99, IREDU, aprilie-mai-iunie 1992.

DOCUMENT 23

O ANALIZĂ PRUDENTĂ

Ansamblul rezultatelor constatate ne determină să ne punem întrebări cu privire la eficacitatea diverselor măsuri puse în aplicare. Se pare că pentru a ameliora performanţele elevilor este insuficientă introducerea unor cărţi suplimentare în şcoli, după cum insuficientă este şi realizarea unor activităţi de popularizare a cărţii

• Condiţiile de experimentare

Nu trebuie însă să dăm acestor rezultate o importanţă mai mare decât este cazul. Ele trebuie raportate la condiţiile specifice ale experimentării care le-a produs. Astfel, nu putem afirma că şcolile pot să funcţioneze fără cărţi sau că profesorii se pot lipsi de o formare. Ceea ce rezultatele pot pune sub semnul întrebării este efectul benefic al unui supliment de aproximativ 200 de cărţi asupra competenţelor de lectură ale elevilor, dat fiind că şcolile posedă deja în medie un fond de circa 1.000 de cărţi. Este posibil ca efectul observat să fi fost altul în cazul în care şcolile nu ar fi avut cărţile înainte de această dotare. De asemenea, profesorii din grupul 4 nu se disting de ceilalţi decât prin 9 zile de cursuri de popularizare a cărţii. Or, se vede că profesorii din acest grup, începând din 1984-1985, au beneficiat de mai puţine reciclări în domeniul franceză/lectură decât profesorii din alte grupuri.

• O varianţă inexplicabilă

În fine, o parte importantă a varianţei (44%) rămâne în acest stadiu inexplicabilă. Se poate crede că, parţial, varianta se datorează unor greşeli de măsurare. Este însă de domeniul evidenţei că alţi factori vor avea o anumită influenţă. O examinare atentă a rezultatelor, dincolo de apartenenţa la grupurile şcolare, scoate în evidenţă disparităţi destul de pronunţate între şcoli în privinţa cunoştinţelor dobândite de elevi.

• O perioadă scurtă

Observarea efectelor pe care le au măsurile de stimulare a lecturii puse în aplicare în acest studiu se înscrie într-o perioadă destul de scurtă, care poate fi considerată insuficientă pentru a provoca schimbări observabile şi măsurabile.

P. Bressoux şi A. Desclaux, „Mesures incitatives à la lecture : bilan d'une expérimentation à l'école élémentaire", *Les Dossiers Éducation et Formation*, nr. 29, iunie 1993.

Evaluarea politicilor educative

Politica în zonele de educaţie prioritară (ZEP)

Această politică i-a fost inspirată în anul 1984 lui Alain Savary de constatarea repetată a *„inegalităţilor sociale şi geografice care se conjugă şi se întăresc reciproc, concentrându-se în anumite zone unde copiii au dificultăţi şcolare”*[10].

Obiectivul acestei politici este definit în circulara din 1 iulie 1981 astfel: *„Ea se înscrie într-o politică de luptă împotriva inegalităţii sociale. Scopul ei prioritar este acela de a contribui la îndreptarea acestei inegalităţi prin consolidarea selectivă a acţiunii educative în zonele şi mediile sociale în care procentele de eşec şcolar sunt cele mai ridicate. Politica guvernului constă în a subordona creşterea fondurilor alocate randamentului scontat, în perspectiva democratizării formării şcolare”.*

În completarea acestei definiţii poate fi citat un extras dintr-o notă ministerială internă din martie 1985: *„Din 1981, Ministerul Educaţiei Naţionale aplică o politică ce are ca scop să aloce mai multe fonduri elevilor care au cele mai mari dificultăţi şcolare.*

Această politică urmăreşte să lupte împotriva eşecului şcolar ale cărui cauze sunt inegalitatea socială şi problemele sociale caracteristice periferiilor marilor oraşe şi zonelor rurale aflate la mare depărtare de centrele urbane.

Demersul adoptat se întemeiază pe faptul că mijloacele luptei împotriva eşecului şcolar nu pot fi eficiente decât printr-o analiză prealabilă a instituţiilor şi printr-o coordonare corespunzătoare a activităţilor întreprinse:

- coordonare în interiorul sistemului educativ printr-o mai bună legătură între procesul de învăţământ şi cadrul educativ, precum şi între diferitele instituţii din acelaşi cartier;
- coordonare între Ministerul Educaţiei Naţionale şi alţi parteneri (administraţia locală, colectivitatea teritorială etc.).

Politica din zonele prioritare se situează într-o perspectivă de descentralizare care trebuie să permită o analiză locală a situaţiilor şi o mai mare iniţiativă din partea echipelor educative”.

Această politică se defineşte aşadar prin următoarele coordonate:

- un obiectiv prioritar de reducere a eşecului şcolar;
- o atribuire selectivă a fondurilor constând în alocarea *„mai multor fonduri elevilor care au cele mai mari dificultăţi şcolare”*;
- un demers fondat pe descentralizarea iniţiativelor (conform ideii că soluţiile cele mai adecvate nu pot fi găsite decât pe plan local) şi pe armonizarea acestora cu cele ale partenerilor şcolii (conform ideii că şcoala nu poate să rezolve singură toate problemele).

După cum scrie Lionnel Jospin, *„prin crearea zonelor de educaţie prioritară, Ministerul Educaţiei Naţionale a operat o reformă educativă ale cărei consecinţe sunt fundamentale. Pentru prima dată era pusă la îndoială ideea că uniformizarea practicilor şi a structurilor este singurul mod de a ajunge la o reală egalitate a şanselor în privinţa şcolii. Pentru prima dată, sistemul nostru educativ îmbină egalitatea cu diversitatea”*[11].

10. P. Œuvrard, „Les zones d'éducation prioritaire huit ans après leur création”, *Regards sur l'actualité*, aprilie 1990.

11. L. Jospin, *Travailler en ZEP*/CNDP, Hachette, 1991.

Mai întâi impulsionare şi mobilizare

În ceea ce priveşte evaluarea acestei politici novatoare şi importante pentru autorităţile politice, textele de bază sunt foarte discrete. Ele evocă *supravegherea* şi *reglementarea* acţiunilor care trebuie să fie întreprinse de înşişi actorii ZEP şi de autorităţile la nivel de inspectorat. Este însă mai degrabă momentul impulsionării şi al mobilizării decât al evaluării. Totuşi, în cadrul ministerului a fost creat un grup interdepartamental pentru a monitoriza punerea în aplicare a acestei politici prin rapoarte ale inspectoratelor. Abia în nota de serviciu din 8 ianuarie 1985 vom găsi un întreg paragraf de recomandări asupra *dispozitivelor de observare şi evaluare*. Se anunţă aici un ajutor pentru evaluările locale şi un dispozitiv naţional de evaluare. În sfârşit, circulara din 1 februarie 1990 insistă pe necesitatea de a combina evaluările locale, la nivel de inspectorat şi naţionale. Imperativul evaluării s-a amplificat aşadar de-a lungul timpului.

Orice evaluare, fie ea locală sau naţională, trebuie să se facă în raport cu obiectivele ZEP: „...*reducerea inegalităţilor sociale în privinţa şcolarizării, reducerea eşecului şcolar în zonele defavorizate*". Este indicat să observăm diferenţa dintre reuşita şcolară în aceste zone şi media la scară naţională sau în alte zone mai favorizate. Aceste diferenţe pot fi stabilite pornind de la indicatori de curs cum ar fi procentele de întârziere sau de repetenţie, procentele de acces la un nivel superior de formare (licee sau universităţi). Putem, de asemenea, să luăm în calcul indicatori de rezultat la examene sau probe standardizate.

Totuşi, pentru ca această politică să aibă şanse de reuşită, nu este de ajuns să fie decretată, ci trebuie aplicată pe teren. Activitatea ZEP este caracterizată prin acţiuni educative inovatoare, concepute şi conduse local de cadrele didactice, în colaborare cu parteneri externi. Acţiunile şi parteneriatul în cauză nu sunt accesibile prin indicatori de nivel naţional, dar este indispensabil să le cunoaştem pentru a le aprecia rezultatele.

Rămâne de discutat factorul timp. Căci o politică nu poate produce efecte imediate: îi trebuie timp pentru a fi pusă în aplicare şi pentru ca acţiunile întreprinse să poată produce rezultate în sensul ameliorării reuşitei şcolare. Evaluarea trebuie deci să îi *dea timp timpului*, şi aceasta nu înainte de a culege informaţii, ci înainte de a evalua rezultatele politicii în chestiune. Astfel, dacă una dintre măsurile politicii ZEP este de a favoriza intrarea în grădiniţă a copiilor de doi ani, cât timp trebuie să aşteptăm pentru a vedea rezultatele? *A priori* ne putem gândi că rezultatele sunt cu atât mai semnificative, cu cât trece mai mult timp înainte de a aprecia rezultatele. Dar, dimpotrivă, cu cât trece mai mult timp, cu atât creşte numărul de factori care intervin (dintre care unul, deloc neglijabil, este evoluţia sau chiar schimbarea politicii iniţiale care trebuie evaluată).

Evaluarea politicii ZEP se loveşte aşadar de un anumit număr de probleme metodologice. Este interesant de arătat, pe baza câtorva exemple de evaluare a acestei politici, cum au fost luate în calcul şi depăşite respectivele probleme.

Punerea în practică a politicii ZEP

Există două surse principale de informaţie cu privire la acest aspect. Pe de o parte, sunt rapoartele adresate ministerului de către conduceri, după ce au fost analizate şi sintetizate de către *grupul de orientare pentru politica din zonele prioritare*; pe de altă parte, avem studiile efectuate de diferite servicii ale ministerului plecând de la sistemul naţional de informaţii statistice.

Grupul de orientare pentru politica ZEP a întocmit un prim raport în iunie 1983[12]. Raportul arată că, în conformitate cu instrucţiunile ministeriale, zonele au fost definite plecând de la indicatorii statistici ai problemelor şcolare (procente de rămânere în urmă, numărul de elevi de origine străină, proporţia elevilor din structuri specializate etc.), precum şi de la mobilizarea actorilor din teren şi de la capacitatea lor de a elabora proiecte de acţiune. Dar, în acelaşi timp, este clar că alegerea criteriilor a variat de la un inspectorat la altul şi că întinderea şi numărul ZEP diferă în funcţie de inspectorat, chiar de departament.

Cât priveşte alocarea de fonduri suplimentare pentru ZEP, raportul subliniază că în total au fost create 2.800 de posturi suplimentare pentru cele 363 de ZEP la începutul anului şcolar 1982 (adică aproximativ 7 posturi în medie pe ZEP). La acestea se adaugă creşterea numărului de ore suplimentare, creditele de funcţionare şi ajutoarele financiare pentru proiectele de acţiune educativă (de două ori mai multe finanţări pentru PAE în ZEP decât media naţională). Cu toate acestea, fondurile suplimentare apar ca fiind foarte inegale de la un inspectorat la altul.

Raportul este destul de optimist şi în ceea ce priveşte acţiunile întreprinse: partenerii se întâlnesc, se elaborează proiecte, sunt puse în aplicare acţiuni educative (organizarea unor structuri pedagogice în cadrul instituţiilor, meditaţii, deschiderea şcolii în faţa mediului...): *„În total se poate afirma că elaborarea proiectelor şi aplicarea lor au fost o ocazie de a stimula energiile, de a intensifica înclinaţia spre acţiune, de a concentra pe o cale comună diferitele iniţiative care existau înainte"*.

Ca urmare a notei de serviciu din 8 ianuarie 1985, notă care insistă asupra necesităţii evaluării, în diferite direcţii care se ocupă de politica ZEP au fost elaborate studii statistice. Aflăm astfel că alegerea zonelor a fost judicioasă, în raport cu indicatorii de dificultăţi şcolare şi că, în doi ani, harta ZEP a fost foarte puţin modificată. În ceea ce priveşte fondurile, *„alocarea fondurilor specifice a fost relativ limitată"*. Discrepanţele dintre inspectorate, deja semnalate în raportul grupului de orientare, sunt confirmate.

Raportul din 1983 şi studiile statistice retroactive din 1985-1986 schiţează o imagine a aplicării, extrem de complexe, a politicii ZEP. Trăsătura dominantă constă evident în diferenţele dintre inspectorate şi zone: diferenţe din punctul de vedere al mijloacelor alocate, diferenţe în mobilizarea actorilor... Să notăm faptul că această diversitate provine în mod logic din favorizarea iniţială a descentralizării iniţiativelor în cadrul obiectivului global al luptei împotriva eşecului şcolar. Obiectiv unic, acţiuni diverse. Cu toate acestea, evaluarea rezultatelor impune punerea în relaţie a acestor rezultate cu caracteristicile acţiunilor întreprinse, ceea ce este posibil în cadrul unei evaluări locale, dar mult mai dificil în cadrul unei evaluări la nivel naţional.

Şi totuşi, sistemul francez de descentralizare, caracterizat încă printr-o puternică orientare naţională, nu poate neglija mult timp rezultatele politicii pe care a instaurat-o.

Rezultatele politicii ZEP

Pentru perioada iniţială a politicii ZEP (1982-1986) se vor alege două exemple de evaluare naţională a rezultatelor: una vizează evoluţia şcolară a elevilor, cealaltă probele standardizate de verificare a achiziţiilor.

Prima evaluare este o comparaţie în timp. Ea măsoară, pentru perioada 1982-1985, evoluţia a doi indicatori care vizează decizia de orientare şcolară la finele clasei

12. *La Politique des zones prioritaires deux ans après*, raport intern, iunie 1983.

a V-a: raportul între efectivele claselor a IV-a şi a III-a, respectiv ale claselor a VI-a şi a V-a. Pentru fiecare dintre aceşti doi indicatori se efectuează comparaţia între ZEP şi ansamblul colegiilor la nivel naţional. Se constată că, în Franţa, situaţia a rămas stabilă în privinţa celor doi indicatori. Dacă estimăm că situaţia colegiilor din cadrul ZEP se ameliorează când se constată un progres pentru ambii indicatori sau când unul este în progres şi celălalt este stabil, atunci se va observa o ameliorare în 9 inspectorate şi un regres în 10 inspectorate. În total, evaluată după aceste criterii, politica ZEP a avut între 1982 şi 1985 un efect nul asupra mediei naţionale; efectul pozitiv în anumite inspectorate şi negativ în altele. În plus, atunci când diferenţele de rezultat sunt puse în relaţie cu diferenţele în alocarea de fonduri, nu se constată nici un raport semnificativ.

Cu toate acestea, pentru a trage concluzii valide din acest studiu, trebuie cunoscută totalitatea mijloacelor alocate instituţiei, acţiune întreprinsă în fiecare instituţie, politica de orientare adoptată pentru fiecare clasă. Conştienţi de aceste insuficienţe, autorii concluzionează: *„...vom sublinia unul dintre primele învăţăminte care trebuie trase: lipsa de fineţe a mijloacelor de abordare, conceptuale şi informaţionale, care ne stau dispoziţie pentru a evalua eficacitatea oricărei politici şcolare"*[13].

Cea de-a doua evaluare a rezultatelor compară achiziţiile elevilor din cadrul ZEP cu cele ale elevilor din afara ZEP, măsurate printr-un ansamblu de probe standardizate la franceză şi la matematică. Ea s-a desfăşurat în iunie 1986 şi a vizat elevii din CM2, cu alte cuvinte, în cazul celor care frecventează o şcoală din ZEP, elevi care au beneficiat de politica ZEP din ultimul lor an de grădiniţă. Pentru a compara rezultatele acestor elevilor au fost constituite două eşantioane: unul reprezentativ pentru ansamblul de şcoli situate în cadrul ZEP, celălalt format din şcoli care prezintă caracteristici identice (mărime, mediu geografic şi social) şi care nu sunt în ZEP.

Comparaţia a arătat faptul că elevii care nu sunt în ZEP obţin, la franceză şi la matematică, rezultate cu puţin mai mari – totuşi semnificative – decât cele ale elevilor care frecventează şcolile din cadrul ZEP.

Şi aici, numărul de variabile ţinând de caracteristicile elevilor şi de cele ale procesului de învăţare este insuficient pentru a trage o concluzie privind ineficacitatea politicii ZEP. Se pune problema eşantionului--martor. Acesta are anumite caracteristici identice cu cele ale eşantionului ZEP, dar are probabil şi alte trăsături care nu au fost luate în calcul în cadrul evaluării şi care ar explica de ce responsabilii de la inspectorat nu l-au clasat în cadrul ZEP. Şi nimic nu spune că elevii din eşantionul non-ZEP nu au beneficiat de acţiuni comparabile cu cele recomandate în cadrul ZEP.

Evaluarea practicată în prima perioadă de aplicare a politicii ZEP au făcut obiectul unei interpretări incomode. Exemplele demonstrează faptul că politica este aplicată, dar în mod foarte diferit şi foarte puţin cunoscut în detaliu. Ele mai arată şi că evaluarea rezultatelor este în plan naţional prea lipsită de fineţe pentru a ajunge la concluzii sigure.

În faţa acestor concluzii, sunt posibile două atitudini:

- fie vom considera că informaţiile obţinute sunt prea nesigure, ne vom abţine să tragem concluzii şi vom aştepta studii ulterioare care să clarifice lucrurile: *în caz de îndoială, abţine-te*;
- fie se va postula o relaţie posibilă între punerea inegală în aplicare a politicii şi lipsa de relevanţă a rezultatelor globale constatate. Chiar şi în acest caz sunt necesare studii complementare asupra evoluţiei politicii.

13. Raport DEP, *op.cit.*

Rolul timpului în politica ZEP

Pentru că politica ZEP a putut să se desfăşoare în timp (mai mult de 10 ani), ar trebui să fie posibil ca evoluţia ei să fie observată diacronic, în virtutea ideii că această politică, ce presupune schimbări importante, are nevoie de timp pentru a fi pusă progresiv în aplicare. Astfel de studii au fost solicitate în mod explicit de cabinetul Lionel Jospin în 1988.

S-au realizat trei studii : o comparaţie a indicatorilor de evoluţie, un chestionar şi o evaluare pedagogică pe un eşantion de şcoli din ZEP, un chestionar pe ansamblul de colegii din ZEP.

Primul studiu a luat în calcul 7 indicatori şi a comparat, pentru anii şcolari 1982-1983 şi 1987-1988, valoarea lor în ZEP în raport cu valoarea lor în restul instituţiilor. Comparaţia arată că diferenţa dintre instituţiile din ZEP şi celelalte s-a mărit între 1982 şi 1987, prin urmare ele se află în 1987 într-o situaţie şi mai defavorabilă decât în 1982. În ceea ce priveşte rezultatele în privinţa evoluţiei, nu se observă nici o reducere a întârzierii din ZEP în raport cu celelalte instituţii, ba chiar în anumite privinţe se remarcă o agravare. Cu toate acestea, atunci când apare o ameliorare de ansamblu, ea se observă şi în ZEP. Problema este aceea de a şti dacă evoluţia nu s-ar fi agravat fără politica ZEP. Rămâne de văzut în ce măsură această politică a fost aplicată în teren.

Cea de-a doua anchetă a fost efectuată pe un eşantion de şcoli în cadrul ZEP care mai fusese studiat în 1986. Ea a constat într-un chestionar pentru directori şi o evaluare a cunoştinţelor elevilor.

Chestionarul a permis înregistrarea câtorva opinii ale directorilor asupra politicii ZEP. Se poate nota şi că, dacă obiectivul prioritar al acestor acţiuni întreprinse este ameliorarea rezultatelor şcolare, progresul este constatat mai degrabă în cazul climatului şcolar. Principala problemă constă în insuficienţa personalului, a materialelor, a creditelor. Chestionarul s-a referit şi la condiţiile de funcţionare a şcolilor. Acestea sunt, în ansamblu, asemănătoare cu cele din 1986 (mai ales în ceea ce priveşte numărul de elevi înmatriculaţi şi procentele de încadrare).

În ceea ce priveşte rezultatele şcolare, ele sunt foarte asemănătoare cu cele constatate în 1986. Ele rămân deci scăzute în ansamblu. Acest lucru a fost de altfel confirmat de o anchetă mai recentă care compară rezultatele obţinute în cadrul ZEP şi în afara ZEP. Se constată totuşi o ameliorare la franceză. Dar această evaluare este inegală de la o şcoală la alta : două treimi înregistrează rezultate sensibil echivalente ; o treime înregistrează un progres semnificativ. Informaţiile nu permit explicarea acestui progres, care ar necesita evaluări cantitative la faţa locului.

Cel de-al treilea studiu este o anchetă exhaustivă prin chestionare asupra colegiilor din ZEP. Ea oferă informaţii asupra condiţiilor de funcţionare care mai degrabă s-au agravat faţă de anul 1982, mai ales printr-o creştere a ratei şomajului în cazul părinţilor şi printr-o mai mare frecvenţă a absenteismului şi a violenţei. Cu toate acestea, şefii de instituţie consideră că acţiunile întreprinse au un efect benefic asupra rezultatelor elevilor şi mai ales asupra *vieţii şcolare* şi a *climatului* din instituţie. Concertarea în jurul proiectului progresează, dar mai mult în privinţa proiectului colegiului decât în privinţa celui al zonei şi mai degrabă pe linie internă decât în relaţie cu partenerii ; se constată deci un fel de repliere asupra instituţiei.

Învăţămintele acestor evaluări

Marea dificultate a evaluării unei politici naţionale rezidă într-o cvasi-imposibilitate

de a cunoaşte aplicarea ei concretă pe ansamblul teritoriului. Există în acelaşi timp un efect de mărime şi un efect de filtrare a informaţiilor produs de către verigile intermediare, de unde şi dificultatea de a şti dacă rezultatele care sunt evaluate pentru a evalua în ultimă instanţă o politică sunt într-adevăr generate de această politică sau sunt rezultantele altor factori. De unde şi rezultatele contrastante, uneori contradictorii, furnizate de evaluările naţionale.

Este deci mai recomandabil, în cazul studiilor macroscopice, să nu reţinem decât tendinţele de proporţie a căror constatare se repetă în spaţiu şi timp. Aceste tendinţe importante sunt de ordinul **constatării**, care poate avea valoare de semnalare.

Asemenea constatări, pentru a fi validate şi mai ales explicate, necesită studii cantitative la faţa locului, cu instrumente metodologice riguroase. În acest caz vom intra mai degrabă în domeniul cercetării decât în cel al evaluării. Astfel, procedând prin abordări fine, Alain Mingat a arătat, comparând clasele din cadrul ZEP, că un învăţământ centrat pe achiziţii de limbaj este mai eficace decât activităţile de psiho-motricitate care urmăresc crearea unor condiţii favorabile învăţării[14]. Cercetătorii de la CRESAS-INRP au pus în evidenţă un anumit număr de factori de eficacitate a învăţământului, studiind mai îndeaproape şcolile din ZEP care au progresat vizibil, după cum reiese din evaluările DEP. Dar astfel de studii trebuie să fie numeroase pentru a fi generalizate, fapt care cere timp. Şi aici apare o altă problemă, a evaluării politicilor ministeriale. Cei care iau decizii în privinţa acestor politici sunt mereu grăbiţi. Iar timpul politicii şi cel al educaţiei nu sunt pe aceeaşi scală.

14. A. Mingat, „Évaluation analytique d'une action en zone d'éducation prioritaire au cours préparatoire", *Cahier de l'IREDU*, nr. 39, septembrie 1983.

Politica de organizare a ritmului de viaţă a copiilor

Iniţiată în 1985, această politică are trei mari obiective:
- să asigure dezvoltarea armonioasă a copilului;
- să îi asigure reuşita şcolară;
- să îi asigure integrarea în viaţa oraşului.

Ea se concretizează prin dispozitive contractuale între diverşi parteneri şi implică Ministerul Tineretului şi Sportului, Ministerul Educaţiei Naţionale, Ministerul Culturii şi colectivităţile teritoriale.

În 1991, Comitetul interministerial pentru evaluare a reţinut, dintre propunerile de evaluare a politicilor de stat şi după un aviz favorabil al Consiliului ştiinţific pentru evaluare, propunerea de organizare a timpului copilului. În acest cadru, Ministerul Educaţiei Naţionale s-a concentrat mai mult pe evaluarea efectelor pe care le are organizarea ritmului de viaţă a copilului asupra procesului de învăţare.

Obiectivul

Trebuie apreciat în ce măsură organizarea ritmului de viaţă a copilului are un efect propriu sau specific asupra reuşitei şcolare.

Mai exact, Direcţia pentru evaluare şi prospectivă trebuie să aducă elemente de răspuns la următoarele trei întrebări (obiective specifice ale evaluării):
- Elevii care beneficiază de măsuri de organizare a ritmului de viaţă lucrează mai bine decât ceilalţi?
- Măsurile de organizare a ritmului de viaţă au un efect special asupra elevilor cu probleme?
- Organizarea ritmului de viaţă are vreun efect asupra adaptării elevilor la viaţa clasei?

Dispozitive de evaluare

Demersul metodologic ales este acela al utilizării unui grup-martor. Este vorba despre aprecierea efectelor produse de organizarea ritmului de viaţă a copilului asupra achiziţiilor şcolare şi asupra comportamentului în clasă în cazul elevilor şcolarizaţi în instituţii care au pus în aplicare acest tip de dispozitiv, prin raportare la ceea ce poate fi observat în şcoli care nu beneficiază de acest tip de dispozitiv şi care funcţionează în cadrul studiului drept grup-martor.

Studiul se întemeiază pe un eşantion de 72 de grădiniţe şi şcoli elementare reţinute pentru a forma două sub-eşantioane paralele de 36 de şcoli fiecare, prezentând maximum de caractere comune, cum ar fi mediul rural sau urban, mărimea şcolilor sau structura socială a publicului de elevi înmatriculaţi ; dintre acestea, unul este format din şcoli care au pus în aplicare un dispozitiv de organizare a ritmului de viaţă, iar celălalt serveşte drept grup-martor. Şcolile sunt împărţite pe 10 arii geografice sau situri.

În fiecare şcoală au fost observaţi toţi elevii din grupa mare de grădiniţă, precum şi cei din CE1 şi CM2. Alegerea nivelurilor de CE1 şi CM2 a fost determinată de posibilitatea de a folosi ca indicatori ai achiziţiilor şcolare ale elevilor rezultatele lor la examenele naţionale de admitere în CE1 şi CM2.

Informaţii asupra rezultatelor, comportamentelor şi anturajului

Indicatorii utilizaţi au fost rezultatele elevilor la admiterea în CE2 şi în clasa a VI-a, la matematică şi la franceză, în sesiunea septembrie 1992, pe de o parte, şi septembrie 1989, pe de altă parte, în măsura în care, în afara cazurilor de repetenţie, elevii care în septembrie 1989 erau în CE2 intrau în septembrie 1992 în clasa a VI-a.

Au fost calculate două **tipuri de scoruri** :

- scoruri individuale la examenele naţionale susţinute în septembrie 1992, la începutul CE2 pentru elevii de CE1 admişi în clasa superioară, respectiv la începutul clasei a VI-a pentru elevii de CM2 care au fost admişi la colegiu ;
- scoruri cumulate, calculate pe şcolile din eşantion în septembrie 1989 şi septembrie 1992 pentru CE2 şi scoruri cumulate de la începutul clasei a VI-a în 1992 pentru şcolile în care au învăţat anul precedent aceşti elevi de clasa a VI-a.

Pe baza datelor obţinute, studiul comparativ a fost realizat pe trei axe :

- comparaţii între cele două grupuri de şcoli în funcţie de rezultatele la matematică şi la franceză, ale elevilor din CE2 şi din clasa a VI-a în septembrie 1992 ;
- comparaţii între cele două grupuri de şcoli în funcţie de evoluţia nivelurilor medii de performanţă la elevii de clasa a VI-a în septembrie 1992 care au fost înscrişi în septembrie 1989 ;
- comparaţii între cele două grupuri de şcoli în privinţa nivelurilor medii de performanţă la începutul CE2, la un interval de trei ani, în 1989 şi 1992.

Comportamentul elevilor în situaţii şcolare susceptibile de a fi influenţate printr-o organizare a ritmului de viaţă au fost analizate printr-o **grilă de observaţie individuală**, completată, pentru fiecare elev, de către profesorul acestuia.

Diferitele criterii care au fost reţinute ar putea fi grupate pe trei categorii :

- comportamentul elevilor în grupul-clasă : capacitatea de a-şi asuma responsabilităţi, capacitatea de autonomie, de a-l asculta pe celălalt, de a respecta punctul de vedere şi părerea celuilalt,

de a căuta informaţii şi soluţii pentru a rezolva problemele ;
- comportamentul elevilor faţă de instituţie : agresivitate verbală sau fizică, respectul pentru dotarea materială, plăcerea de a merge la şcoală etc. ;
- comportamentul elevilor în situaţii de învăţare : manifestarea gustului pentru învăţare, capacitatea de concentrare, atenţie, perseverenţă, organizare metodică, reacţia copilului la mulţimea activităţilor propuse şi a eventualilor intervenienţi ;
- nivelul de oboseală, capacitatea de a-şi lua repere în timp şi în spaţiu, preferinţa manifestată pentru anumite activităţi şi discipline.

Paralel cu datele asupra nivelului de performanţă la elevi şi asupra comportamentelor lor în situaţii de învăţare, părinţii elevilor şi elevii din CE1 şi CE2 din cele două grupuri de şcoli au fost rugaţi să îşi spună părerea, prin intermediul chestionarelor, asupra diverselor aspecte ale vieţii cotidiene. Părinţii au fost interogaţi asupra organizării timpului şcolar, cotidian şi săptămânal, în privinţa oboselii copiilor, a ofertei de activităţi sportive, culturale şi artistice la şcoală şi în afara şcolii, a efectelor acestei activităţi asupra lucrului la şcoală, a dorinţelor lor în materie de activităţi şi a gestionării timpului extraşcolar.

Întrebările adresate elevilor vizau oferta de activităţi culturale şi sportive la şcoală, dorinţa lor de a practica activităţi suplimentare, temele pentru acasă şi *timpul liber*.

Înregistrarea informaţiilor şi rezultatele

Datele privind comportamentele elevilor în situaţii de învăţare şi părerea părinţilor şi a elevilor asupra ritmului de viaţă au fost înregistrate în iunie 1992, iar datele vizând cunoştinţele elevilor, în septembrie 1992. Existau şi date înregistrate în urma evaluărilor la nivel naţional în 1989.

Analizele efectuate nu au permis evidenţierea unor diferenţe între comportamentul observat în situaţii şcolare la elevii din şcolile în care s-a aplicat un dispozitiv de organizare a ritmului de viaţă a copilului şi comportamentul elevilor din şcolile cu o organizare mai tradiţională, nici între nivelurile de performanţă aşa cum au fost ele evaluate. După cum conchideau autorii studiilor, programul de organizare a ritmului de viaţă a copilului *„nu ar permite – cel puţin nu pe termen scurt şi fără a anticipa efectele ulterioare – o investiţie şcolară mai bună care să genereze o creştere imediată a nivelurilor de cunoştinţe la franceză şi la matematică. Astfel, dispozitivul nu ar contribui în mod direct la a ajuta sistemul educativ în îndeplinirea misiunii lui fundamentale, aceea de a transmite şi a face posibilă asimilarea unor cunoştinţe şi metode de lucru. Cu toate acestea, el ar putea contribui la favorizarea egalităţii şanselor prin facilitarea unei reduceri a diferenţelor între performanţele şcolare ale elevilor.*

Rolul şcoli nu se limitează la transmiterea de cunoştinţe, obiectiv pe care de altfel nu l-ar putea realiza fără a ţine cont de copil. Şcoala are şi un alt scop, acela de a permite copilului să-şi dezvolte personalitatea şi să se insereze în viaţa socială. În ceea ce priveşte aceste ultime puncte, efectul programului de organizare a ritmului de viaţă al copilului rămâne, la finalul acestui studiu, de natură ipotetică. Dispozitivul ar avea astfel influenţă doar asupra câtorva aspecte ale personalităţii copiilor mai expuşi la eşecul şcolar, ajutându-i să se deschidă mai repede spre lume"[15].

15. „Évaluation des effets du dispositif d'aménagement des rythmes de vie sur les enfants à l'école élémentaire et maternelle", *Dossiers Éducation et Formations*, nr. 39, 1994.

Inovaţia pedagogică

Metoda la care ne gândim în mod inevitabil pentru a evalua inovaţia este compararea rezultatelor obţinute pe teren de către un grup experimental (grup inovator) cu cele obţinute de către un grup-martor (non--inovator). Această schemă a fost pusă în aplicare, de exemplu, în cazul colegiilor şi în cazul predării limbii franceze în şcoala elementară. Cu toate acestea, punctul de aplicaţie la care ne gândim de obicei este acela al *metodei de lectură*. Dar atunci cum să explicăm că, ori de câte ori ne propunem să ne referim la exemple precise, acestea lipsesc? Apare deci necesitatea unui examen atent, fondat pe acest exemplu.

Obstacolele metodologice

În cadrul acestui tip de investigaţie, lucrul este efectuat în prealabil, adică pe date înregistrate în vederea unei evaluări ulterioare a efectelor acţiunii pedagogice. Se vor distinge două cazuri, cel al evaluării unei populaţii netriate şi cel al evaluării unui demers inovator.

Dacă ne propunem să evaluăm anumite practici curente, de exemplu cele aplicate la nivel naţional, experienţa istorică arată că, dincolo de raritatea unei asemenea întreprinderi, concluziile nu sunt la înălţimea speranţelor. Cel mai clar rezultat obţinut în această privinţă este că adesea rezultatele... nu sunt deloc clare.

Pentru o ilustrare în domeniul limbii franceze, putem face referire la o investigaţie de acest tip realizată în Elveţia romandă pe 117 clase şi 2.242 de elevi[16]. Autorii opun *„metodele în sens larg”* (manuale de lectură curentă) şi *„metode realmente practice”*. Acestea sunt în număr de patru, după cum rezultă din analiza răspunsurilor date de profesori în privinţa practicilor pedagogice de care uzează: *abordarea scrisă* (insistenţă sistematică asupra corespondenţei literă – sunet), *abordarea orală* (material didactic bogat), *abordarea largă* (exerciţii multe şi variate) şi *abordarea concentrată* (opusă celei anterioare). Efectele acestor abordări sunt studiate cu ajutorul răspunsurilor date la probele susţinute de elevi în cursul primilor doi ani de şcoală şi la sfârşitul acestora. Rezultatele variază după criteriile avute în vedere, obiectivele atinse şi momentul evaluării. Se va nota doar că în al doilea an, abordarea în sens larg se dovedeşte a avea efecte superioare celor ale abordării concentrate, în timp ce celelalte două abordări oferă rezultate mai neregulate. În ciuda eforturilor depuse, rezultatele, chiar dacă apar în general favorabile practicilor inovatoare, sunt atât de complexe, încât nu pot duce la răspunsurile simple ce ar permite generalizările rapide la care sperau organismele care au comandat investigaţia. Pot fi invocate mai multe cauze care conduc la această stare de lucruri.

Limitele teoretice

O primă cauză este de ordin teoretic. Pentru a compara diferite metode, trebuie ca acestea să poată fi identificate într-o manieră indiscutabilă sau cel puţin convingătoare, iar acest lucru ridică o problemă teoretică de temut. Este, într-adevăr, foarte dificil să definim în mod obiectiv teorii pedagogice diferite. Ce se numeşte de fapt *metodă de lectură*? Profesorii ştiu foarte bine că metodele numite, de exemplu, *analitice*, *sintetice* sau *globale* există mai degrabă în cărţile de pedagogie decât în clasă şi, în termeni mai generali, că aplicarea lor nu poate fi atât de uşor catalogată în categorii unidimensionale.

16. J. Cardinet, J. Weiss, *L'Enseignement de la lecture et ses résultats*, Peter Lang, Berna, 1976.

Am efectuat un studiu al răspunsurilor date de 1.253 de cadre didactice la un chestionar detaliat (89 de întrebări şi 399 de variabile) care viza aplicarea de către aceştia a metodelor pedagogice de citire şi scriere, pentru a vedea cum procedează ei pentru a-i învăţa pe copii să scrie şi să citească. Studiul nu cuprindea categorii pedagogice definite *a priori*. Unul dintre cele mai remarcabile rezultate este tocmai dificultatea de a forma asemenea categorii *a posteriori*. Dintre cele patru grupuri constituite pornind de la variabile care permit comparaţia dintre inovatori şi tradiţionali, grupul cel mai mare (46%) se dovedeşte a fi un grup care aplică practici foarte diversificate, în timp ce efectivul grupurilor corespunzătoare mai degrabă polilor extremi este sensibil mai scăzut (20% inovatori; 27% tradiţionali; 7% alţii). Acest lucru ne-a confirmat faptul că identificarea *metodelor de lectură* este înainte de toate o problemă de ordin teoretic[17]. Este imposibil, în stadiul actual al gândirii teoretice, să identificăm cu certitudine metode de lectură care să fie bazate pe criterii obiective.

Limitele practice

Dar, mergând mai departe, ne putem întreba dacă este vorba despre o dificultate teoretică sau despre o imposibilitate de fapt actuală. Există într-adevăr metode de lectură în Franţa zilelor noastre? Întrebarea merită măcar să fie pusă, căci ceea ce se remarcă în practicile profesorale analizate până aici este tocmai diversitatea lor. Se ştie că profesorii se ataşează de metoda utilizată: *„Am metoda mea personală...”*. Putem formula prin urmare ipoteza că această diversitate a practicilor actuale este un fapt relativ recent care contrastează, dar este de datoria istoricilor să confirme acest lucru – cu relativa omogenitate a practicilor din trecut. S-ar putea atunci ca problema metodelor care, în trecut, ar fi putut avea un sens în măsura în care diversitatea era mai puţin importantă să nu mai aibă sens astăzi, când politica instituţiilor constă tocmai în a încuraja diversitatea, de exemplu prin intermediul politicilor de *proiect*. A căuta omogenitatea atunci când toate impulsurile trimit spre heterogenitate pare paradoxal. Pentru mulţi, însuşi faptul de a aborda problema lecturii din perspectiva *metodelor* apare ca o acţiune venită din partea unor persoane prost informate sau, mai bine zis, a unor persoane *naive* din punct de vedere pedagogic. Însă cei mai mulţi dintre actorii lumii educaţiei, conştienţi de complexitatea practicilor, le resping pertinenţa.

Pertinenţa unei evaluări care se fondează pe ideea de *metodă* este pusă însă sub semnul îndoielii şi din altă cauză. Chiar dacă am reuşi cu orice preţ să definim unele criterii permiţând constituirea unor grupuri de cadre didactice care aplică practici pedagogice omogene, tentativele de până acum ne fac să ne gândim că diferenţele căutate nu vor apărea la nivelul copiilor. Având în vedere faptul că rezultatele obţinute de copiii care învaţă să citească după diferite metode depind de o serie întreagă de factori şi că tipul de abordare a lecturii nu este decât un factor printre atâţia alţii, şi nu neapărat cel mai important, am putea gândi în mod logic că aceste diferenţe de *metodă* sunt insuficiente pentru a determina asemenea diferenţe masive între rezultate. Dacă această concluzie pare verosimilă este pentru că în cazul unei asemenea comparaţii intră în joc prea multe variabile pentru ca vreuna dintre ele să poată, de una singură, să producă efecte tangibile. Totul trimite la ideea că ceea ce numim *metodă de lectură* nu este o variabilă destul

17. E. Fijalkow şi J. Fijalkow, „Pratiques d'enseignement de l'écrit au cycle 2", *Revue Française de Pédagogie*, nr. 107, 1994.

de puternică pentru ca efectul ei să se facă simţit atunci când nici o altă variabilă nu este controlată.

Dar ce se va întâmpla atunci dacă, luând în calcul diversitatea practicilor, am controla cât de cât variabilele susceptibile de a influenţa rezultatele, pentru a izola mai bine variabilele pedagogice şi a evalua efectele lor? Un caz care poate să pară extrem de favorabil pentru acest tip de investigaţie este cel al practicilor inovatoare. Acest lucru ne conduce astăzi la o a doua variantă, cea a evaluării unei practici inovatoare. Putem lua drept exemplu încercarea de evaluare pe care am făcut-o asupra unui demers inovator de învăţare a citirii şi scrierii, pus în aplicare în departamentul Aude începând cu anul 1989. Acest demers se bazează pe o concepţie socio-constructivistă de intrare în domeniul scrierii[18].

Limitele legate de eşantion

O concluzie importantă a acestei evaluări vizând cincizeci de cadre didactice care au urmat unul până la trei stagii de formare în vederea acestei acţiuni este că s-a dovedit imposibilitatea practică a constituirii unui eşantion experimental suficient de omogen, care să ţină cont de gradul de implicare a profesorului în această inovaţie, de mediul social în care acesta predă şi de vechimea sa în domeniul pedagogiei. Să adăugăm la aceasta şi că efectele unei difuzări dezordonate a inovaţiei, inevitabile într-o comunitate geografică şi profesională dată, nu au făcut decât să complice sarcina.

Un obiect nou, o metodă nouă

Pentru a obţine o eşantionare satisfăcătoare, ar trebui să dispunem de o populaţie de clase foarte mare, ceea ce intră în contradicţie cu caracterul inevitabil limitat al unei inovaţii. Iată de ce există atât de puţine evaluări ale inovaţiilor pedagogice sau, dacă există, acestea se referă la eşantioane a căror omogenitate este problematică.

În general, şi aceasta se întâmplă în primul rând din cauza dificultăţilor metodologice evocate, evaluările pe teren care se bazează pe contrastul grup experimental – grup-martor sunt cât se poate de dezamăgitoare. În toate cazurile evocate, autorii constată că inovaţia este prea puţin înrădăcinată, contrastul între cele două grupuri este mediocru, iar efectele măsurate nu sunt la înălţimea aşteptărilor celor care au promovat inovaţia.

Toate acestea ne duc cu gândul că o aplicare strictă pe teren a unei metode de cercetare concepute în laborator nu este deloc satisfăcătoare, căci este practic imposibil să obţinem o situaţie perfect controlată din laborator. Aceasta se întâmplă, de altfel, şi din cauză că studierea pe teren a unui obiect cu precizia pe care laboratorul a inventat-o nu este posibilă. Plecând de la aceste cugetări, principiul unei *didactici experimentale a scris-cititului* ne apare ca o soluţie care permite să ne eliberăm de aceste dificultăţi, alternativă care implică o triplă schimbare: de obiect, de loc şi de timp.

Identificarea obiectului

Decât să ne epuizăm cu încercări de a înregistra ansambluri atât de eterogene cum sunt *metodele de lectură*, ne propunem mai întâi să tratăm elemente limitate, dar semnificative din cadrul realităţii pedagogice, aşadar componente mai mici, mai uşor de identificat şi de manipulat (schimbare de obiect). Printre altele, decât să ne înverşunăm să transportăm laboratorul de cercetare pe teren, ne propunem să reproducem în laborator, adică în condiţii bine controlate,

18. J. Fijalkow, *Entrer dans l'écrit*, Paris, Magnard, 1994.

elementele de teren considerate importante, ceea ce constituie demersul de lucru pentru toate disciplinele experimentale (schimbare de loc). Evaluarea are loc în laboratoare, şi nu pe teren. Nu tot aşa procedează cercetarea în domeniul sănătăţii? Mijloacele terapeutice fac obiectul unor studii atente în laborator înainte de a fi puse în practică (schimbare de timp). Produsele sunt testate înainte de a fi difuzate şi nu după aceea, chiar pe publicul-ţintă. De ce nu s-ar întâmpla la fel cu scris-cititul şi, în general, cu educaţia?

Procedând astfel, ne orientăm spre o soluţie mai puţin ambiţioasă, mai realistă... şi de altfel mai apropiată de modul de gândire a cadrelor didactice şi a cercetătorilor. Profesorii, este ştiut, văd problemele didactice mai degrabă din perspectiva *activităţilor* decât a *metodelor*, iar cercetătorii, de asemenea, lucrează mai degrabă în termeni de *variabile* decât de totalitate. La această scară vom putea spera să lucrăm într-o manieră mai eficace, deoarece laboratorul de didactică experimentală permite ca ceea ce până acum nu era disociat în termeni de *metode* să poată fi divizat în variabile didactice precise, care să fie apoi manipulate pentru ca efectele lor să fie studiate în mod izolat.

O metodă experimentală

Demersul de cercetare conceput astfel poate fi descris în linii mari. Pornind de la una şi aceeaşi clasă, cercetătorul formează mai multe grupuri de copii cu un nivel echivalent, pe baza unor probe considerate pertinente pentru obiectul său de studiu. Apoi, el va cere fiecăruia dintre aceste grupuri să realizeze, în afara clasei, de mai multe ori pe săptămână şi timp de mai multe săptămâni, activităţi care corespund variabilelor didactice de care este interesat. Dacă vom dori să reducem rolul pe care îl joacă intervenientul, acesta poate să fie acelaşi pentru toate grupele, iar înregistrarea şedinţelor să permită controlul imediat. După câteva săptămâni de activitate, putem compara efectele variabilelor reţinute.

Astfel vom putea, de exemplu, să obţinem învăţarea directă a corespondenţelor sunet-literă la un grup experimental, la un alt grup experimental să realizăm activităţi care să vizeze exclusiv sensul şi la al treilea grup (grup-martor) să efectuăm o altă activitate. Un asemenea dispozitiv ar putea să ne permită să vedem dacă unul dintre cele două grupuri experimentale este mai performant decât celelalte. Acest tip de situaţie corespunde exigenţelor indicate: activitatea vizează variabilele didactice mai bine definite (de exemplu, cod sau sens, şi nu *metode de lectură*) şi se desfăşoară în laborator, adică în condiţii bine controlate de către cercetător, fie că este vorba de grupurile de copii (echivalenţi), de intervenient (acelaşi în cele două grupuri), de materialul verbal (comparabil de la un grup la altul, cu o diferenţă de aproximativ o variabilă), de activităţi sau de evaluarea finală a cunoştinţelor.

Cele mai multe dintre disciplinele ştiinţifice s-au format procedându-se în acest fel, acceptând reducerea provizorie a obiectului lor de studiu şi reproducerea lui în condiţii care să permită o analiză obiectivă. Pariul didacticii experimentale a scris-cititului este că ceea ce a reuşit în altă parte poate să reuşească la fel de bine şi aici. Renunţarea la o abordare globală a problemelor de didactică din perspectiva *metodelor pedagogice* nu este specifică didacticii scris-cititului. Aceeaşi grijă pentru o abordare a fenomenelor didactice limitată conştient se regăseşte şi în sinteze recente de didactica matematicii şi a ştiinţelor. A fost vremea *metodelor didactice*, acum este vremea *variabilelor didactice*.

CAPITOLUL 3

EVALUAREA INSTITUŢIEI ŞCOLARE

În Franţa, evaluarea instituţiei şcolare constituie o preocupare recentă, atât în domeniul cercetării, cât şi în domeniul gestiunii administrative şi pedagogice.

Vom dezvolta trei exemple, alese pentru diferenţele lor metodologice : indicatorii pentru dirijarea instituţiilor secundare (IPES) ; evaluarea instituţiilor de către inspectoratul general şi evaluarea unui eşantion de colegii.

Dacă preocuparea de a evalua instituţia este recentă în Franţa, aceasta se întâmplă, după părerea lui Robert Ballion[1], datorită unei influenţe puternice exercitată de sociologia educaţiei. Într-adevăr, lucrările lui Bourdieu şi ale lui Passeron[2], Baudelot şi Establet[3] sau Boudon[4], oricât de diferite ar fi analizele lor, ajung toate la concluzia că apartenenţa socială este un factor dominant pentru reuşita şcolară. Astfel a luat naştere ideea că şcoala este o instituţie care reproduce inegalităţile sociale şi care deci exercită o influenţă neglijabilă asupra destinului şcolar şi social al elevilor. În plus, această idee a fost întărită de anchetele anglo-saxone din anii '60, dintre care cea mai celebră este raportul Coleman apărut în Statele Unite în 1966, care concluzionează : *„Şcoala pare să fie incapabilă să exercite vreo influenţă pentru a face ca reuşita şcolară să fie mai puţin dependentă de moştenirea familială. Acest lucru este adevărat atât în interiorul fiecărui grup etnic, cât şi între grupuri"*.

Pascal Bressoux găseşte şi un al doilea motiv pentru acest dezinteres în privinţa evaluării instituţiei. Contrar ţărilor anglo-saxone, unde şcolile au o anumită responsabilitate în definirea programelor, sistemul educativ francez este atât de centralizat, încât ne putem gândi *a priori „că diferenţele de funcţionare de la o şcoală la alta sunt minime şi că şcoala nu are un nivel de analiză pertinent"*[5].

Această constatare conduce de altfel la un al treilea motiv, care reprezintă un fel de obstacol epistemologic în mentalitatea franceză. În numele egalităţii tuturor în faţa învăţământului de stat, toate instituţiile ar trebui să funcţioneze în acelaşi fel pe întreg teritoriul ţării. Diversitatea lor este, în virtutea principiului republican, inacceptabilă. Un exemplu semnificativ : Michel Crozier analizează reacţiile suscitate de un prim studiu pe care l-a realizat privind funcţionarea colegiilor : *„Raportul pe care l-am redactat a provocat o atitudine defensivă din partea ministerului. Directorii se*

1. R. Ballion, *La Bonne école*, Hatier, 1991.
2. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *La Reproduction*, Éditions de Minuit, 1970.
3. C. Baudelot, R. Establet, *L'École capitaliste en France*, Maspéro, 1971.
4. R. Boudon, *L'Inégalité des chances*, Armand Colin, 1973.
5. P. Bressoux, „Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres", *Revue française de pédagogie*, nr. 108, 1994.

opun publicării lui. Ei refuză să admită că funcţionarea celulelor de bază nu corespunde doctrinei elaborate la centru şi că între instituţii poate să fie o diferenţă atât de mare"[6].

Cu toate acestea, la începutul anilor '80, asistăm la o modificare rapidă a stării de spirit, sub efectul unui număr de evoluţii convergente.

În domeniul cercetării, au fost realizate studii la scară mare, pentru a analiza efectul contextual propriu al instituţiei. Ele au avut rezultate mai nuanţate şi mai puţin pesimiste decât lucrările evocate mai înainte, arătând că instituţia poate să joace un anumit rol în reuşita elevilor, indiferent de originea lor socială. În acelaşi timp, ele au pus în valoare diversitatea instituţiilor, arătând că *efectul-profesor* şi *efectul-şcoală* ar explica o parte deloc neglijabilă din reuşita elevilor şi că aceste efecte variază de la o şcoală la alta.

Mai recent, dincolo de această constatare a diversităţii, analizele au permis evidenţierea a o serie de factori de eficacitate, factori care dau seamă de climatul instituţiei şi de funcţionarea sa. Aceste lucrări realizate mai întâi în ţările anglo-saxone, s-au răspândit apoi şi în Franţa. Ele fac din instituţie un nivel de studiu pertinent.

În acelaşi timp, intervine şi o evoluţie paralelă în domeniul administrativ. Prin măsurile de descentralizare şi de deconcentrare, instituţia dobândeşte un statut mai autonom şi dezvoltă proiecte împreună cu partenerii locali. Acest lucru va duce la recunoaşterea existenţei unei personalităţi şi a unei originalităţi a instituţiilor, aşadar la ideea diversităţii lor. Ele devin astfel spaţiul strategic al acţiunii educative şi al evaluării ei. Iată de ce ministerul încearcă să perfecţioneze instrumentele : *tablourile de bord* care erau nişte instrumente de gestiune devin *indicatori de dirijare*.

Şi, în final, ultimul factor, dar nu cel mai lipsit de importanţă este evoluţia a ceea ce este considerat *de actualitate*. Au fost emise numeroase opinii în ceea ce priveşte instituţiile şcolare, dar ele sunt de multe ori superficiale. Astăzi se dezvoltă ideea că trebuie aleasă instituţia *potrivită*, pe măsura caracteristicilor şi proiectelor elevilor. Familiile concep *strategii şcolare* în cadrul cărora alegerea instituţiei este un element determinant. Aceste noi comportamente de *consumatori de şcoală* atrag atenţia sociologilor, care le studiază, punându-le astfel în valoare. Iar presa urmăreşte şi potenţează mişcarea.

Toate acestea explică faptul că, în câţiva ani, din simplu eşalon administrativ de serviciu public, instituţia şcolară a devenit un spaţiu privilegiat al dispozitivelor de evaluare.

În această perspectivă, instituţia este considerată un subsistem, unde se regăsesc aceleaşi probleme metodologice cu cele evocate pentru sistemul educativ în ansamblul lui. Cu toate acestea, fiind vorba de o unitate mai mică, aceasta se pretează mai bine la o abordare de tip cantitativ.

La acest nivel, evaluarea externă şi internă coexistă, în principiu, pentru a se completa.

Indicatorii pentru dirijarea instituţiilor din învăţământul secundar

Direcţia de evaluare şi prospectivă a Ministerului Educaţiei Naţionale a creat un dispozitiv de indicatori care se adresează tuturor instituţiilor şcolare din învăţământul secundar (colegii, licee cu profil general şi tehnologic şi şcoli profesionale) la începutul anului 1996. Acest lucru a fost posibil datorită unei largi utilizări a potenţialului

6. M. Crozier, *La Crise de l'intelligence*, Inter-Éditions, 1995.

noilor sisteme de informaţie şi de transmitere a datelor create în ultimii ani pentru instituţiile din învăţământul secundar. Acest dispozitiv are ca scop să răspundă la două exigenţe fundamentale : una instituţională (elaborarea şi evaluarea proiectelor de instituţie este o obligaţie legală) ; cealaltă socială (cererea de informaţii în ceea ce priveşte rezultatele şi eficacitatea instituţiilor şcolare este din ce în ce mai presantă). Succesul de care s-a bucurat publicarea rezultatelor la bacalaureat *pe licee* şi numeroasele palmaresuri şi clasificări ale instituţiilor, mai mult sau mai puţin fondate, publicate în presă, este o dovadă a acestei cereri.

Mobilizarea unor mijloace importante pentru a satisface această dublă exigenţă instituţională şi socială pare astăzi un fapt de la sine înţeles. Ea rezultă cu toate acestea dintr-o evoluţie progresivă, paralelă cu recunoaşterea diversităţii locale pe instituţie şi a ajuns să legitimeze instituţia şcolară ca entitate specifică de educaţie având un efect propriu, ceea ce, în sistemul educativ francez, este relativ recent. Printre altele, cadrul conceptual care implică utilizarea acestor instrumente este diferit de cel care dusese, în anii '70, la elaborarea şi aplicarea unor „*tablouri de bord*" în instituţiile secundare : cu riscul superficialităţii, am putea spune că aceste „tablouri" au fost inspirate de o cercetare asupra rentabilităţii instituţiei, în timp ce dispozitivele actuale sunt fondate pe dorinţa de a aprecia eficacitatea lor educativă totală.

Principiile

Un instrument de evaluare internă şi externă

Numele dat dispozitivului : *Indicatori pentru dirijarea instituţiilor secundare* (IPES) pune accentul în primul rând pe evaluarea internă a instituţiei. Este vorba despre un instrument destinat şefului instituţiei şi echipei sale, un instrument de diagnosticare a situaţiei şi funcţionării instituţiei, de evaluare a politicii aplicate aici şi a rezultatelor. Dar el trebuie să fie în acelaşi timp un instrument de informare asupra activităţilor şi a rezultatelor sale : noţiunea de informare trebuie să fie aici înţeleasă în sensul deplin al termenului. Colegiile şi liceele sunt unităţi ale învăţământului de stat şi, din această perspectivă, trebuie să dea socoteală organismului tutelar, evident, dar şi, în sens mai larg, colectivităţii. O parte dintre indicatorii propuşi liceelor, cei care vizează performanţele lor, stabiliţi în funcţie de rezultatele la bacalaureat, sunt de altfel publicaţi începând din 1993.

Asocierea indicatorilor-standard cu cei specifici fiecărei instituţii

Se regăseşte aici, sub o altă formă, dualitatea evocată mai sus : trebuie să dispunem pentru fiecare instituţie – şi fiecare instituţie trebuie să dispună la rândul ei – de indicatori care să corespundă cu ceea ce este considerat obligatoriu de luat în calcul în plan metodologic, dar şi în plan politic, pentru a evalua funcţionarea, rezultatele şi performanţele sale. I se propune aşadar – şi într-o oarecare măsură i se impune – o bază-standard de indicatori care constituie un compromis între tot ceea ce considerăm că trebuie apreciat pentru a evalua cât mai complet posibil funcţionarea şi performanţele instituţiei şi ceea ce pare rezonabil de întreprins în stadiul actual al informaţiilor disponibile, pentru un cost tolerabil. Prin urmare, se pune mai degrabă problema propunerii unor elemente-standard de evaluare a instituţiilor în sine, decât a unor elemente de evaluare pentru proiectele lor, care sunt diferite şi specifice.

Dar este important ca, în paralel, fiecare instituţie să poată descrie şi evalua anumite aspecte particulare ale proiectului ei, ale funcţionării sau ale rezultatelor sale, să se poată dota cu indicatori specifici, evident cu condiţia să dispună de informaţii necesare sau să se organizeze pentru a le culege. Este normal ca, într-un context în care legea le cere instituţiilor să *„definească modalităţile speciale de punere în aplicare a programelor şi obiectivelor naţionale"*, evaluarea şi reglementarea acestor modalităţi particulare să fie facilitate. Iar dispozitivul le oferă această posibilitate.

Bateria-standard de indicatori

Pentru a ne face o idee, se va lua exemplul liceelor cu profil general şi tehnologic, fiind subînţeles că fiecare tip de instituţie din cadrul învăţământului secundar (colegii, şcoli profesionale şi licee cu profil general şi tehnologic) dispune de o baterie de indicatori care, pornind de la o bază comună, ia în considerare şi aspectele specifice. Aceste baterii de indicatori au fost alcătuite făcând apel la experienţa şi la nevoile practicienilor, pe fundalul cercetărilor asupra şcolii eficace.

În numeroase cazuri, a trebuit să recurgem la ceea ce am putea numi *regula de compromis* între eventuala dorinţă de a crea un indicator care să ne ofere informaţii precise şi complete despre un anumit fenomen şi grija de a utiliza la maximum dispozitivul de informaţie şi gestiune existent şi de a nu multiplica noi informaţii, faţă de care instituţiile sunt pe drept cuvânt reticente. A fost necesară apoi o limitare la vreo douăzeci de indicatori, ceea ce a solicitat de multe ori rezistenţa la tentaţia de a evalua totul, pentru a viza câteva axe esenţiale pe care instituţiile vor putea, aşa cum s-a văzut mai sus, să le completeze în funcţie de nevoile lor şi de priorităţile lor specifice.

DOCUMENT 24

IPES : INDICATORII-STANDARD PENTRU LICEE

- **Indicatori vizând populaţia de elevi înmatriculaţi**
– caracteristicile elevilor prezenţi în prima zi de şcoală : sex, medie de vârstă, categorie socioprofesională, proporţia elevilor cu deficienţe, proporţia elevilor străini, proporţia repetenţilor ;
– caracteristicile elevilor care intră la liceu : sex, vârstă, proporţia repetenţilor, proporţia elevilor care vin din învăţământul privat ;
– originea şcolară a elevilor care intră la liceu.

- **Indicatori de resurse şi mijloace**
– mijloace orare ;
– caracteristici ale profesorilor ;
– efectivele de elevi pe discipline opţionale.

- **Indicatori de rezultat**
– procentajul de reuşită la bacalaureat ;
– procentajul de acces la bacalaureat ;
– proporţia de bacalaureaţi dintre absolvenţi ;
– destinaţia elevilor la terminarea liceului.

- **Indicatori de funcţionare**
– viitorul absolvenţilor primei clase de liceu ;
– proporţia de ore de învăţământ asigurate efectiv unui elev ;
– mărimea diviziunilor ;
– importanţa serviciilor legate de învăţământ ;
– importanţa serviciilor legate de şcoală ;
– mişcările cadrelor didactice ;
– accidente în cadrul instituţiei ;
– statutul liceenilor.

- **Indicatori de mediu**
– intensitatea relaţiilor cu mediul economic ;
– date socio-economice pe zone de angajare.

Aceşti indicatori sunt puşi în relaţie cu referinţe la nivel naţional, de inspectorat, chiar de unitate administrativă, care le permit instituţiilor să se situeze unele în raport cu celelalte.

Ne-am străduit să respectăm două principii: pe de o parte, să oferim un ansamblu de indicatori care se integrează într-o reprezentare formalizată, într-un anumit model de acţiune şi de organizare a instituţiei şcolare şi, pe de altă parte, să prezentăm indicatori care oferă informaţii, dincolo de rezultatele unei instituţii, asupra performanţei ei efective, a *valorii ei adăugate*.

Reprezentarea formalizată este clasică (*cf*. Document 24); se constată că o instituţie este o organizaţie care, într-un mediu dat şi printr-un anumit tip de funcţionare, îşi mobilizează resursele pentru ca elevii care intră în cadrul ei şi care au un anumit număr de caracteristici, să iasă cu caracteristici de nivel superior. Dacă bateria de indicatori propusă nu măsoară ansamblul elementelor acestui model (ea nu conţine, de exemplu, un indicator care să ofere informaţii despre *climatul* instituţiei, element important pentru eficacitatea acesteia), ea conţine cu toate acestea cel puţin un indicator pentru fiecare dintre aspectele sale.

Indicatorii de performanţă

Unul dintre aporturile majore ale acestui dispozitiv este faptul că permite depăşirea unui simple aprecieri a rezultatelor, pentru a evalua *valoarea adăugată* a instituţiei. Acest aport este cu atât mai important, cu cât, după cum ştim, rezultatele la bacalaureat sunt, în fiecare an, publicate în presă, în general sub formă de palmaresuri sau clasificări, care ar trebui să ofere informaţii asupra meritelor şi calităţilor comparate ale instituţiilor.

Soluţia reţinută de DEP este opusul unui palmares fondat pe un indicator unic, care trebuie să ofere singur informaţii despre întreaga performanţă a instituţiei. Ea are două caracteristici indisociabile: mai întâi prezintă mai mulţi indicatori pentru fiecare liceu, insistând pe ideea că aceştia trebuie să fie examinaţi în paralel, deoarece fiecare are o ţintă particulară, punând accentul pe aspecte diferite şi complementare ale performanţelor instituţiilor; apoi propune, pentru fiecare dintre ele, o apreciere relativă a acţiunii proprii liceului, eliminând, pe cât se poate, influenţa factorilor asupra cărora eficacitatea instituţiei nu are nici o influenţă, cum ar fi, de exemplu, întârzierea la învăţătură a elevilor.

Mai mulţi indicatori complementari

• Procentajul de reuşită la bacalaureat

Acest indicator, cel mai tradiţional şi mai cunoscut de marele public – şi mai ales cel mai uşor de stabilit –, raportează numărul de elevi din liceu declaraţi la bacalaureat la numărul de elevi prezenţi la prima probă.

Este măgulitor pentru o instituţie să selecţioneze dintre elevi pe cei pe care îi consideră apţi de a obţine bacalaureatul lăsându-i pe cei ale căror şanse sunt considerate minime în grija altor licee. În schimb, procentajul de reuşită într-o instituţie unde mulţi absolvenţi sunt declaraţi admişi la bacalaureat – nu întotdeauna la prima încercare – va fi mai puţin favorabil, cu toate că o proporţie importantă dintre elevi vor fi bacalaureaţi la ieşirea din liceu.

Dacă acest indicator este aşadar insuficient pentru a oferi informaţii despre eficacitatea unui liceu în ansamblu, el nu trebuie totuşi să fie neglijat şi are avantajul că poate fi stabilit uşor şi că este valabil pentru oricare variantă de bacalaureat.

• Procentajul de acces la bacalaureat

Acest indicator măsoară probabilitatea ca un elev să obţină bacalaureatul la terminarea studiilor efectuate în întregime în liceu, oricare ar fi numărul de ani. El nu este stabilit pornind de la un eşantion real de elevi, ci rezultă dintr-un calcul efectuat pe un eşantion instantaneu (*cf.* Document 25). Contrar celui precedent, acest indicator vizează ansamblul studiilor liceale. El are în vedere doar elevii susceptibili de a efectua studii complete, încununate de succes, chiar atunci când respectivii elevi au fost repetenţi o dată sau chiar de mai multe ori ; în schimb, elevii care au trebuit să părăsească liceul, fie pentru că acesta nu avea secţia în care ei doreau să se specializeze, fie pentru că au fost orientaţi anume spre o astfel de secţie pentru a fi eliminaţi, fie pur şi simplu pentru că s-au mutat, sunt consideraţi din perspectiva acestui indicator elevi pe care liceul nu a ştiut (sau nu a putut) să îi aducă până la bacalaureat, chiar dacă în final ei au obţinut această diplomă în altă instituţie.

Acest indicator este aşadar mult mai pertinent decât procentajul de reuşită la bacalaureat în aprecierea eficacităţii globale a unui liceu în raport cu obiectivul esenţial al sistemului educativ francez, care este acela de a dirija o mare parte dintre tineri spre nivelul de bacalaureat, apoi spre obţinerea unei diplome. Cu toate acestea, el poate fi influenţat de factori asupra cărora liceul are prea puţin control sau nu are deloc şi care nu relevă de fapt eficacitatea lui. Astfel, un liceu care propune toate variantele de bacalaureat şi care este relativ izolat are, fiind egal faţă de restul în toate celelalte privinţe, mai multe atuuri pentru a-şi păstra elevii până la terminarea liceului şi până la obţinerea bacalaureatului) decât un liceu de la care mulţi elevi pleacă pentru că acesta nu are secţia pe care ei o doresc să o urmeze sau pentru că se află într-o zonă în care concurenţa altor instituţii este foarte puternică.

DOCUMENT 25

PROCENTAJUL DE ACCES LA BACALAUREAT

• Definiţie

Procentajul de acces la bacalaureat este produsul procentelor de trecere dintr-o clasă de liceu în clasa superioară şi din clasa terminală la bacalaureat, calculate pentru respectiva instituţie într-un an dat.

Calculul acestor procente nu se bazează pe observarea unui eşantion real de elevi care au intrat în liceu, ci pe ceea ce am convenit să numim un eşantion instantaneu. Aceste procente descriu mai bine ceea ce se petrece la un moment dat în instituţie decât cele care se bazează pe eşantioane reale. Într-adevăr, în acest ultim caz, suntem nevoiţi să aşteptăm ca elevii în cauză să-şi termine studiile în respectiva instituţie (cel puţin 4 sau 5 ani).

Procentajul de acces de la un nivel la altul raportează populaţia celor care acced la un nivel superior în aceeaşi instituţie la populaţia de elevi dintr-o instituţie care au absolvit anul I.

• Formula de calcul

(exemplu pentru anul 1992-1993)

Procentajul de acces de la un nivel la altul $= \frac{ESL}{EI - ERL} \times 100$, unde

EI = elevi înscrişi în primul an în septembrie 1992 ;

ERL = elevii instituţiei care repetă primul an de liceu în septembrie 1993.

– calculul procentajului de acces până în ultimul an :

ESL = elevii instituţiei care trec la un nivel superior în liceu în septembrie 1993.

– calculul procentajului de acces al elevilor din ultimul an la bacalaureat :

ESL = elevii instituţiei care au obţinut diploma de bacalaureat în iunie sau în septembrie 1993.

• Procentajului bacalaureaţilor între absolvenţi

Acest indicator măsoară printre elevii care au părăsit instituţia într-un an dat, oricare ar fi motivele, proporţia celor care l-au terminat având bacalaureatul.

Respectivul indicator p poate fi prezentat în doi timpi: atunci când vizează elevii care termină liceul la orice nivel, oferă informaţii asupra ansamblului studiilor în cadrul instituţiei deoarece evaluează şansele pe care le are un elev la intrarea în liceu să îl termine ca titular al unei diplome de bacalaureat, oricare ar fi numărul de ani de studiu; atunci când vizează doar elevii care părăsesc liceul la absolvire, evaluează şansele pe care le are un elev din anul terminal de a termina liceul ca bacalaureat, chiar după repetarea acestei clase în cadrul instituţiei; el aduce o informaţie foarte utilă (pe care indicatorii precedenţi nu ne permit să o reperăm cu precizie), făcând distincţia dintre liceele care, pentru că vor să privilegieze procentajul de reuşită, sunt reticente faţă de repetenţia în anul terminal şi cele care, dimpotrivă, le acordă o nouă şansă, sau chiar mai multe, elevilor care nu obţin bacalaureatul din prima încercare.

Aprecierea valorii adăugate *de către licee*

Dar statisticile nu răspund la întrebarea fundamentală: cum poate fi evaluată activitatea proprie unui liceu, ceea ce a *adăugat* el la nivelul iniţial al elevilor pe care i-a şcolarizat. Cu alte cuvinte, dacă un liceu prezintă o valoare ridicată pentru un indicator, aceasta se datorează faptului că are elevi buni, dotaţi cu metode de lucru optime, care reuşesc la bacalaureat fără un efort special din partea liceului sau se datorează faptului că a ştiut să dezvolte la elevi poate mai puţin dotaţi la început cunoştinţe şi capacităţi care au făcut posibil succesul lor?

Pentru a aprecia valoarea adăugată, trebuie eliminată incidenţa factorilor reuşitei şcolare exteriori liceului, pentru a izola ceea ce se datorează acţiunii acestuia. Pentru aceasta, se caută să se definească, ţinând cont de factorii externi ai reuşitei şcolare, care ar fi putut să fie, în medie, situaţia elevilor din liceu din perspectiva reuşitei sau a accesului la bacalaureat, pentru a se vedea dacă situaţia lor efectivă este mai favorabilă sau mai puţin favorabilă decât situaţia de referinţă.

• Procentajul aşteptat

În imposibilitatea de a dispune imediat de măsura a ceea ce ar fi fost, fără îndoială, cel mai bun indicator predictiv al rezultatelor la bacalaureat au fost reţinuţi primii doi factori externi, înregistraţi în sistemul de informaţii al Ministerului Educaţiei Naţionale, care constituie de asemenea şi excelenţi indicatori predictivi pentru reuşita sau accesul la examen: vârsta şi originea socioprofesională a elevilor. Din combinarea acestor două caracteristici va rezulta o bună aproximare a şanselor de acces şi de reuşită la bacalaureat: în timp ce pentru ansamblul elevilor care frecventează licee cu profil general şi tehnic, de stat sau private, procentajul mediu de reuşită la bacalaureat este de 75,1% în sesiunea din 1994, acelaşi nivel de reuşită este relativ contrastant dacă se va ţine seama de vârsta şi de categoria socioprofesională a elevilor (*cf.* Document 26).

DOCUMENT 26

PROCENTAJELE BRUTE ŞI CELE AŞTEPTATE

• **Procentaje brute de reuşită la bacalaureat**

Vârsta la data de 31 decembrie 1994

		18 ani şi mai puţin	19 ani	20 de ani şi mai mult
Categoria socio-profesională a părinţilor	Favorizată	88,1%	73,8%	68,4%
	Medie	83,4%	70,4%	67,2%
	Defavorizată	79,1%	67,6%	64,3%
Total general			75,1%	

Bacalaureatul general şi tehnologic, la sesiunea 1994, instituţii de stat şi private, rezultate naţionale

Dacă procentajul brut de reuşită la bacalaureat se calculează simplu – prin raportul între numărul de bacalaureaţi şi numărul de candidaţi prezenţi la ultima probă –, calculul procentajului de reuşită este mai complex.

• **Procentul aşteptat de reuşită**

Pentru calcul, absolvenţii care s-au prezentat la bacalaureat sunt grupaţi în nouă sub-populaţii obţinute prin combinarea a trei categorii de vârstă (i) şi a trei categorii sociale (j).

Procentajul aşteptat de reuşită la bacalaureat se obţine prin aplicarea la efectivele fiecăreia dintre cele nouă sub-populaţii ($n_{i,j}$) a procentajelor brute de reuşită ($t_{i,j}$) pentru ansamblul de elevi de aceeaşi vârstă şi din aceeaşi categorie socioprofesională constatate la populaţia de referinţă (toţi elevii şcolarizaţi în instituţii de stat sau private, la nivel de inspectorat şi la nivel naţional).

$$\text{Procentajul aşteptat de reuşită} = \frac{\sum_i \sum_j n_{i,j} \times t_{i,j}}{\sum_i \sum_j n_{i,j}}$$

Gruparea pe vârste (i) le corespunde elevilor:
- fără repetenţii (care au 18 ani sau mai puţin);
- cu un an de repetenţie (care au 19 ani);
- cu mai mult de un an de repetenţie (care au 20 de ani sau mai mult).

Gruparea pe profesii şi categorii sociale (j) se face în trei categorii elaborate prin luarea în considerare a rezultatelor studiilor asupra reuşitei şcolare a elevilor în funcţie de originea socială:
- categoria *favorizată* cuprinde cadrele de conducere şi profesiile intelectuale superioare, precum şi profesiile intermediare – categorie care include toţi profesorii;
- categoria *medie* cuprinde fermieri, artizani, comercianţi şi şefi de întreprindere, funcţionari;
- categoria *defavorizată* cuprinde muncitorii şi şomerii.

• **Procentajul aşteptat de acces**

Pentru a calcula procentajul aşteptat de acces de la un nivel la altul, elevii din primul an sunt grupaţi în nouă sub-populaţii, obţinute prin combinarea aceloraşi trei categorii de vârstă şi a aceloraşi trei categorii de origine socială ca cele utilizate pentru calculul procentajelor aşteptate de reuşită. Apoi, efectivelor celor nouă sub-populaţii din primul an le sunt aplicate procentajele brute de acces ale ansamblului de elevi de aceeaşi vârstă şi din aceeaşi categorie socioprofesională, calculate pe o populaţie de referinţă (toţi elevii de acelaşi nivel, oricare ar fi instituţia publică în care au fost şcolarizaţi, la nivel de inspectorat sau la nivel naţional.

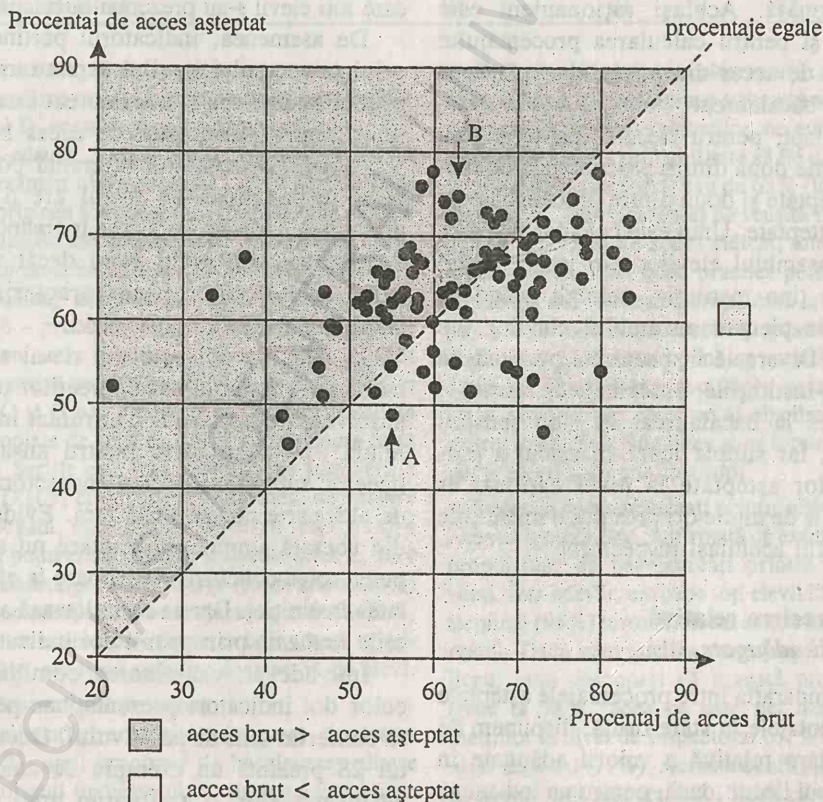
DOCUMENT 27

PROCENTAJELE BRUTE ŞI CELE AŞTEPTATE ÎN CADRUL UNUI INSPECTORAT

Acest grafic reprezintă procentajul brut şi procentajul aşteptat de acces pentru toate liceele subordonate unui inspectorat.

Bisectoarea marchează egalitatea dintre aceste două procentaje. Fiecare punct reprezintă o instituţie. Dacă un punct se află sub bisectoare, liceul le permite elevilor săi să acceadă la bacalaureat mai repede decât s-ar putea aştepta, luând în considerare populaţia şcolară actuală. Dacă punctul se află deasupra bisectoarei, situaţia este inversă. Pe o orizontală unde apar toate instituţiile care au acelaşi procentaj aşteptat se vede clar că aceste instituţii pot avea valori adăugate considerabil diferite.

Graficul pune în evidenţă disparităţile de performanţă între instituţii. De exemplu, instituţia A, al cărei procentaj brut este de 55%, este performantă din perspectiva accesului la bacalaureat. Nu este cazul instituţiei B, al cărei procent brut de acces este cu toate acestea superior (mai mult de 60%) celui al instituţiei A, dar inferior procentajului aşteptat.



Faptul că dispunem de aceste caracteristici socio-demografice pentru ansamblul elevilor din licee permite calcularea, pentru fiecare instituţie în parte, a procentajului de reuşită şi a procentajului de acces la care se speră, respectiv valoarea la care am putea să ne aşteptăm, dacă, în medie, toţi elevii din licee cunosc aceeaşi evoluţie şcolară şi acelaşi succes la bacalaureat ca şi „elevul mediu comparabil" – având aceeaşi vârstă şi origine socioprofesională – pe ansamblul liceelor (*cf.* Document 26).

Procentajul de reuşită aşteptat pentru un liceu la examenul de bacalaureat este deci un procent de reuşită în care s-ar înscrie dacă elevii ar avea acelaşi succes la bacalaureat ca şi ansamblul candidaţilor de aceeaşi vârstă şi cu aceeaşi origine socio-profesională. Acelaşi raţionament este valabil şi pentru calcularea procentajului aşteptat de acces din prima clasă de liceu până la bacalaureat.

De fapt, pentru fiecare instituţie sunt prezentate două dintre procentajele de reuşită aşteptate şi două dintre procentajele de acces aşteptate. Unul este calculat având ca bază ansamblul elevilor din inspectoratul de care ţine instituţia, celălalt având ca punct de plecare ansamblul elevilor din Franţa. Diversele inspectorate prezintă, la fel ca şi instituţiile, procentaje de reuşită şi de acces la bacalaureat în mod sensibil diferite, iar simpla luare în calcul a procentajelor aşteptate la nivel naţional ar diferenţia de multe ori prea puţin instituţiile din cadrul aceluiaşi inspectorat.

• O apreciere relativă a *valorii adăugate*

Prin comparaţia între procentajele aşteptate şi procentajele în stare brută, dispunem de o abordare relativă a valorii adăugate în cazul unui liceu : dacă, pentru un indicator, diferenţa dintre procentajul brut şi procentajul aşteptat este pozitivă, putem considera că, din punctul de vedere apreciat de acest indicator, liceul le-a oferit celor care l-au frecventat mai mult decât ar fi primit aceştia dacă ar fi frecventat o instituţie medie, indiciu pentru o eficacitate sporită. Dacă diferenţa este negativă, se va face presupunerea inversă. Evident, diferenţa poate varia în funcţie de nivelul avut în vedere – nivel de inspectorat sau nivel naţional. Documentul 27 prezintă o ilustrare a acestui demers.

Astfel, indicatorul pertinent în privinţa bacalaureatului nu este procentajul brut de reuşită, nici procentajul aşteptat, ci diferenţa dintre procentajul brut şi cel aşteptat. O diferenţă pozitivă pentru o serie dată duce la concluzia că anii terminali din această serie sunt mai eficace, cel puţin în cazul în care toţi elevii s-au prezentat la bacalaureat.

De asemenea, indicatorul pertinent în privinţa accesului elevilor care au intrat în primul an de liceu la bacalaureat este diferenţa dintre procentajul de acces brut şi procentajul aşteptat. O diferenţă pozitivă permite concluzia că liceul are o bună eficacitate globală, deoarece îndreaptă spre bacalaureat mai mulţi elevi decât ne-am putea aştepta, date fiind caracteristicile factorilor externi acestor elevi.

În ceea ce priveşte cel de-al treilea indicator, proporţia bacalaureaţilor printre absolvenţi, acesta va fi confruntat în două feluri : pe de o parte pentru ansamblul liceelor subordonate unui inspectorat, pe de altă parte pentru toată ţara. Evident că din această simplă confruntare nu se vor putea trage concluzii referitoare la eficacitatea instituţiei. Dar ea completează aprecierile realizate prin primii doi indicatori.

Într-adevăr, examinarea combinată a celor doi indicatori prezentaţi ne permite să conferim sens dispozitivului. Documentul 28 prezintă un exemplu de analiză a performanţelor şi a situaţiei unui liceu, analiză realizată pornind de la aceste date.

DOCUMENT 28

INTERPRETAREA CELOR TREI INDICATORI PENTRU UN LICEU

1. Procentajul de reuşită la bacalaureat pe serii

Procentaj %	A	B	C	D	E	F*	F8	F**	G	H	Total
Brut	86	69	83	91	56	77	-	-	67		76
Aşteptat – nivel inspectorat	76	68	83	84	71	72	-	-	69		75
Aşteptat – nivel naţional	77	68	85	78	73	69	-	-	69		74
Elevi prezenţi	135	121	123	85	34	57	-	-	197		752

2. Procentajul de acces al elevilor din primul an de liceu la bacalaureat

Procentaj	Brut	Aşteptat – nivel de inspectorat	Aşteptat – nivel naţional	Efective în primul an de liceu	681
	71	65	63		

3. Proporţia bacalaureaţilor dintre cei care termină...

	Instituţie	Inspectorat	Franţa
Primul an, al doilea an, anul terminal	78	67	70
Anul terminal	94	91	88

• **Procentajul de reuşită**

La analiza rezultatelor la bacalaureat (indicatorul 1), acest liceu apare drept un liceu mediu. Într-adevăr, 3 elevi din 4 care s-au prezentat la examen obţin diploma. Dacă se ţine cont de originea socială şi de vârsta elevilor, clasele terminale ale acestui liceu au rezultate apropiate de ceea ce s-ar fi putut aştepta (75% – procentaj aşteptat la nivel de inspectorat, 74% – procentaj aşteptat la nivel naţional). Examinarea procentajului de reuşită pe serii nuanţează această interpretare globală. Seriile B, C şi G par mediocre şi prezintă rezultate apropiate de ceea ce s-ar fi putut aştepta de la ele. Seriile cele mai performante sunt seriile A, D şi F, cu un aport, în termeni de valoare adăugată, mai important pentru seria A. Cea mai puţin eficace dintre serii este seria E, care prezintă un procentaj brut de reuşită scăzut (56%) în comparaţie cu procentajul aşteptat de 71-73%. Aceste ultime procentaje trebuie totuşi relativizate, ele fiind stabilite doar pe 34 de elevi.

• **Procentajul de acces**

Analizând procentajele de acces (indicatorul 2), apoi proporţia de bacalaureaţi dintre absolvenţi (indicatorul 3), situaţia acestui liceu poate fi mai bine clarificată. Un elev de anul I la profilul general şi tehnic al acestui liceu are 71% şanse să obţină bacalaureatul în acelaşi liceu. Luând în considerare structura socială şi repartiţia pe vârste a elevilor, ne-am putea aştepta ca această probabilitate să fie de 65% (la nivel de inspectorat) sau de 63% (la nivel naţional). Cu un procentaj de reuşită mediu, dar cu procentaj de acces ridicat, am putea presupune că acest liceu practică politici de repetenţie sau de reorientare eficace la seriile pe care le are. Acest liceu îşi păstrează o mare parte dintre elevi până ce aceştia obţin diploma, chiar dacă acest lucru presupune un al patrulea sau chiar un al cincilea an în cadrul instituţiei. Alte licee şi-ar fi reorientat poate elevii spre alte instituţii.

• **Proporţia de bacalaureaţi printre absolvenţi**

Această ipoteză este confirmată de examinarea proporţiilor de bacalaureaţi printre absolvenţi. Într-adevăr, aproape toţi elevii din anul terminal (94%) termină liceul având bacalaureatul. Dacă vom analiza toate plecările din liceu, vom descoperi că această proporţie trece la 78%, ceea ce este net deasupra mediilor la nivel de inspectorat (67%) sau la nivel naţional (71%). Aceasta confirmă ideea că absolvenţii respectivului liceu care obţin bacalaureatul sunt, în unele serii ale liceului, mai numeroşi decât în alte părţi.

Evaluarea instituţiilor de către Inspectoratul general

Reforma Inspectoratului general al Educaţiei Naţionale din 1989 a adăugat misiunilor de control şi de consultanţă o misiune de evaluare a modului de funcţionare şi a rezultatelor sistemului educativ. În acest context, misiunea de a evalua instituţiile şcolare din învăţământul secundar a fost încredinţată unor corpuri de control din cadrul Inspectoratului general : Inspectoratul general al Educaţiei Naţionale (IGEN) şi Inspectoratului general al administraţiei Educaţiei Naţionale (IGAEN). Chemate să colaboreze în cadrul acestui proiect comun, şi unul, şi celălalt şi-au pus la contribuţie aptitudinile ; IGAEN, mai specializat în mecanismele care inserează instituţia în ansamblul administrativ al sistemului educativ, completa aptitudinile IGEN-ului, acelea de a percepe instituţia în contextul său. Analizele întreprinse în străinătate şi anchetele punctuale făcute de grupul de cercetare au facilitat punerea în aplicare a acestei operaţiuni de evaluare a instituţiilor din învăţământul secundar. Astfel, este pentru prima dată când o lucrare de o asemenea amploare a fost realizată colectiv de două corpuri de inspecţie, atât la nivel de inspectorat, cât şi la nivel naţional, cu punerea în funcţiune a unui grup de dirijare, compus din cinci reprezentanţi ai fiecăruia dintre inspectorate. Acest grup, asigurând coerenţa operaţiunii, alcătuirea calendarului ei şi definirea metodelor care trebuie folosite, a permis realizarea unei adevărate munci în echipă într-un mediu obişnuit mai degrabă cu munca individuală.

Evaluarea instituţiilor pornea de la început de la câteva principii :

- selecţionarea a 100 de instituţii de fiecare tip ;
- o echipă de evaluatori formată din 3-5 inspectori cărora li se asociau specialişti în respectivele discipline, în viaţa şcolară şi administraţie ;
- evaluările trebuiau să servească la difuzarea şi favorizarea practicării autoanalizei de către instituţiile în cauză ;
- publicarea rapoartelor asupra instituţiilor este luată în considerare încă de la început.

Obiectivele evaluării

Două dintre obiectivele propuse erau destinate acestei operaţiuni. Primul, uzual, era acela de a îl informa pe ministru asupra situaţiei în care se află instituţiile, cel de-al doilea, în afara unei evaluări aprofundate a fiecărei instituţii vizitate, presupunea cercetarea participării lor active în vederea favorizării practicii de autoevaluare.

Evaluarea a fost definită ca o evaluare *sistemică*, şi de aceea au fost examinate toate aspectele modului de funcţionare a instituţiei : gestiunea administrativă, viaţa instituţională, organizarea pedagogică, viaţa elevului. Aspectul relaţional a fost luat în considerare cu un interes sporit acordat relaţiilor cu ansamblul partenerilor, inclusiv partenerii externi instituţiei.

Prin confruntarea diverselor opinii şi puncte de vedere ale ansamblului de parteneri şi prin studierea acestor puncte de vedere multiple şi combinate, inspectorii au considerat că nu poate să le scape nimic important şi că sunt astfel în măsură să cunoască suficient de precis adevăratul mod de funcţionare a instituţiilor.

Pornind de la rapoartele asupra instituţiilor, evaluarea naţională trebuie să degajeze imaginea de ansamblu a liceelor, şcolilor profesionale şi colegiilor.

Alegerea instituţiilor

Instituţiile susceptibile de a fi reprezentative pentru acest ansamblu au fost alese în funcţie de criteriile de mărime şi de structură pedagogică; mărimea localităţii unde sunt amplasate a fost şi ea luată în considerare în cazul liceelor. Aceste criterii au fost completate, pentru şcolile profesionale, cu nivelul de calificare propus (existenţa anumitor secţii cu bacalaureat profesional) şi cu criteriul existenţei/non--existenţei unei echipe de conducere. Pentru colegii, mediul rural sau urban, prezenţa claselor cu profil tehnologic, o structură de învăţământ specializată şi apartenenţa la ZEP, la acestea adăugându-se criteriul mărimii, au constituit ansamblul criteriilor alese pentru formarea eşantionului.

După un eşantion de 100 de instituţii, alese într-o manieră aleatorie de către DEP, alegerea finală făcută de către inspectoratele generale şi înaintată spre avizare directorilor conţinea 88 de licee, 88 de licee profesionale şi 91 de colegii, repartizate pe tot teritoriul.

Metoda aleasă

Metoda pentru care s-a optat şi care se bazează pe practica *audit*-ului combină mai multe feluri de abordare, unele cunoscute şi practicate de către corpurile de inspecţie, celelalte mai noi.

Înainte de a vizita instituţiile, anumiţi inspectori şi evaluatori au analizat unele documente furnizate de către instituţii. În plus, au elaborat ei înşişi grile de evaluare. Ansamblul acestor documente a servit la completarea rezultatelor observaţiilor făcute de către echipele de evaluatori în timpul vizitelor la instituţii. Încercarea de alcătuire a unei grile comune de evaluare a permis mai ales analizarea ansamblului de date culese prin metode de analiză adecvate, care garantau coerenţa în modul de abordare a principalelor teme pe ansamblul intervenienţilor în instituţii.

Documentele oferite de instituţie

Înaintea vizitelor inspectorilor în cadrul unei instituţii, aceasta era invitată să pună la dispoziţia lor documente de diverse naturi. Unele dintre ele existau deja: anchete anuale, proiecte de instituţii, *tablouri de bord*, buget, calcule financiare şi, de asemenea, rapoarte ale consiliului de administraţie şi regulamentul intern.

Inspectorii solicitau şi alte documente: chestionare privind elaborarea proiectului instituţiei, date despre elevi (originea socială), elemente despre transportul şcolar şi, pe cât posibil, studii asupra rezultatelor elevilor, fondate pe analiza unui ansamblu de elevi.

Prima evaluare din cadrul liceelor a arătat destul de repede că folosirea acestor documente are anumite limite. Pe de o parte, sarcina echipelor de conducere a instituţiilor era foarte dificilă, pe de altă parte, volumul şi gradul de precizie au fost considerate excesive, iar anumiţi inspectori au considerat chiar că aceste documente riscau să pericliteze evaluarea fără prejudecăţi a instituţiei.

O anumită simplificare a documentaţiei a fost realizată pentru şcolile profesionale, iar documentaţia a fost suprimată total în cazul colegiilor, cărora li s-a cerut doar să ofere informaţii privind evoluţia pe trei ani a intenţiilor de orientare şcolară şi profesională a elevilor.

Documentele de anchetă completate de către inspectori

Grila de anchetă concepută pentru licee trebuie să folosească drept ghid de observaţie şi să permită, de asemenea, formalizarea aprecierilor, în aşa fel încât echipa naţională însărcinată cu alcătuirea raportului final să dispună de un ansamblu de date coerente pentru a realiza apoi exploatarea informatică a acestora. Ordinea logică a întrebărilor scotea în evidenţă politicile formulate de către instituţii şi practicile lor efective, precum şi rezultatele obţinute.

Grila de anchetă în şcolile profesionale, mai tradiţională, abandona distincţia dintre politici şi practici şi se menţinea în sfera unor domenii mai largi.

La fiecare întrebare din grilă, inspectorii evaluau printr-o notă de la 0 la 5 valoarea răspunsului la întrebări. Două fraze desemnau valorile maxime şi minime ale itemului luat în discuţie : *echipamentul tehnic este insuficient* (nota 0) care se opune constatării : *este excelent* (nota 5).

Facilitând activitatea echipei naţionale însărcinată cu alcătuirea raportului naţional de sinteză şi dispunând de date comparabile şi coerente, acest document a permis în plus, prin simpla parcurgere a punctelor de bază, selecţionarea rapidă a domeniilor care ridicau probleme sau a căror situaţie era satisfăcătoare. În fine, participarea ansamblului echipei de evaluare la conceperea acestei grile de notare a întărit spiritul colegial în cadrul echipei de evaluatori, în timp ce raportul asupra instituţiei era redactat de către o singură persoană.

Grilele de evaluare au fost suprimate în cazul operaţiilor de evaluare a colegiilor, datorită dorinţei de simplificare venită din partea echipelor de evaluare. Din ele a rămas doar o listă de subiecte de evaluare care vizează mediul înconjurător al colegiului, condiţiile lui de funcţionare, proiectele de instituţie, înmatricularea şi orientarea, organizarea şi calitatea învăţământului, gestiunea administrativă şi financiară, activităţi educative, culturale şi sociale, rezultate, prin urmare cele cinci puncte forte şi cele cinci puncte slabe cele mai semnificative din cadrul unei instituţii.

Considerată la fel de demnă de încredere ca şi campaniile precedente, datorită experienţei acumulate în timpul celor două campanii precedente de către echipele de evaluatori, campania de evaluare a colegiilor s-a dovedit cu toate acestea mai dificil de sintetizat, pentru raportorii naţionali însărcinaţi cu exploatarea unui ansamblu de 98 de aprecieri neetalonate.

Inspecţiile

Punctul forte al evaluării a fost punerea în aplicare a metodelor de *audit*, practicate mai ales de către întreprinderi. Pentru aceasta, au fost puse la punct două tipuri de inspecţii, dintre care unele au luat în considerare evaluarea disciplinară, iar celelalte evaluarea generală propriu-zisă.

Evaluarea disciplinară

Operaţia trebuia să integreze evaluarea procesului de învăţare şi evaluarea instituţiilor şi a fost realizată în fiecare instituţie şi pentru fiecare disciplină de către corpul de inspecţie competent. Obiectivul acestei evaluări era de a aprecia calitatea procesului de învăţare pe discipline. Ea s-a bazat pe discuţii individuale şi colective cu profesori, elevi, echipe de conducere ; pe vizitarea localurilor şi analiza dotărilor disponibile ; pe observaţia în clasă şi consultarea lucrărilor elevilor.

Ideea principală era de a ajunge la un punct în care profesorii să dezvolte practici de autoanaliză. Astfel, aceştia din urmă

dispuneau de un chestionar care le permitea să descrie practicile proprii, să îşi spună părerea asupra elevilor şi a condiţiilor de învăţare. În licee şi colegii, acest chestionar a fost completat de către ansamblul profesorilor de la aceeaşi disciplină. În şcolile profesionale, chestionarul a fost completat individual, apoi a fost realizată o sinteză care se adresa instituţiei şi inspectorilor-evaluatori.

Pe baza ansamblului de chestionare şi de documente oferite de către profesori, inspectorii de specialitate le prezentau profesorilor un bilanţ oral al analizelor şi aprecierilor lor.

Ei întocmeau apoi o fişă de sinteză, care conţinea aprecierile lor calitative, destinată inspectorului general de specialitate, membru al echipei de evaluare generală şi însărcinat în această calitate să redacteze o parte din raportul instituţiei, aceea referitoare la calitatea cadrelor didactice. În sfârşit, toate aceste sinteze *disciplinare* au fost anexate într-un raport naţional.

Evaluarea generală

Evaluarea generală, fondată pe o serie de discuţii, a mobilizat ansamblul actorilor şi partenerilor instituţiei : responsabilii administrativi şi pedagogici, părinţii copiilor, partenerii externi instituţiei, reprezentaţii comunităţilor locale şi directorii întreprinderilor în care elevii îşi efectuează stagiul de formare, mai ales în cazul liceelor profesionale.

Evaluarea generală, întreprinsă de o echipă formată din trei inspectori generali, dintre care şi un inspector de specialitate, un inspector responsabil cu climatul şcolar şi un inspector de administraţie, a fost efectuată în cursul mai multor vizite.

O primă inspecţie, foarte scurtă, la echipa de conducere, anunţa deja natura şi desfăşurarea operaţiei ; vizita de evaluare propriu-zisă, care dura de la două la trei zile, consta în adunarea documentelor asupra instituţiei şi susţinerea unor discuţii cu ansamblul actorilor şi partenerilor instituţiei.

O a treia vizită, de una sau două zile, permitea completarea informaţiilor insuficiente şi de asemenea informarea, printr-un raport adresat membrilor consiliului de administraţie, cu privire la primele concluzii ale evaluării, care erau discutate de ansamblul intervenienţilor.

În colegii, vizita de prezentare a fost mai consecventă, în vederea culegerii tuturor informaţiilor necesare şi a redactării unui raport asupra instituţiei în cauză ; vizita de evaluare a permis, prin intermediul practicii autoanalizei aplicată în colegii, realizarea unui schimb profitabil între diferiţii intervenienţi, în aşa fel încât vizita de raport a fost suprimată.

Rapoartele pentru instituţii

Fiecare instituţie evaluată a primit un raport special conceput, elaborat cu colegialitate de către raportorii naţionali însărcinaţi cu realizarea sintezei finale, după un plan precizat în prealabil.

Prezentat sub forma unei monografii exhaustive, raportul permitea ca anumite trăsături ale instituţiei studiate să fie scoase în evidenţă, iar asupra anumitor zone de umbră reperate în cursul evalurării să poată fi realizate analize mai aprofundate.

Fiecare raport i-a fost transmis directorului, iar în cazul colegiilor, inspectorului general şi conducerii comunităţii teritoriale. Şeful instituţiei, la rândul său, trebuia să îl comunice membrilor consiliului de administraţie.

Rapoartele naţionale

Rapoartele pentru instituţii au fost apoi exploatate de către membrii grupului de dirijare la nivel naţional. Raportul naţional pentru fiecare dintre cele trei tipuri de instituţii evaluate a realizat sinteza informaţiilor conţinute în fiecare raport pentru o anumită instituţie, ocupându-se în mod special de reperarea şi analiza punctelor forte şi a deficienţelor evidenţiate, prin această operaţie de evaluare.

Raportul naţional pentru şcolile profesionale, de exemplu, trata următoarele puncte :

- instituţiile şi problemele lor ;
- orientarea, inserţia profesională ;
- formarea :
  - resursele umane şi gestiunea pedagogică,
  - profesorii,
  - întreprinderea ;
- elevii în cadrul instituţiei.

Fiecare dintre aceste capitole furnizează rezultatul unei analize aprofundate, principalele învăţăminte care trebuie trase din această evaluare, şi oferă, în concluzie, propuneri adresate ministrului şi, prin intermediul lui, ansamblului intervenienţilor în universul şcolar. Concluziile rezultate din evaluarea disciplinară erau prezentate separat, o dată cu exploatarea ansamblului de documente, chestionare şi discuţii realizate în cursul acestei evaluări.

Aceste trei rapoarte naţionale au fost adresate ministrului şi cabinetului său, direcţiilor şi serviciilor administraţiei centrale, directorilor şi inspectorilor din cadrul inspectoratelor teritoriale.

CAPITOLUL 4

EVALUĂRILE INDIVIDUALE

Ne-am putea aştepta, având în vedere bogăţia analizelor şi a lucrărilor despre evaluare, la evoluţii considerabile în domeniul obiectivelor şi al metodelor. Aceste evoluţii există şi nu sunt de neglijat, pentru că sunt de viitor. Dar pentru moment ele sunt mai degrabă teoretice decât practice şi, atunci când sunt puse în aplicare, apar alături de practicile tradiţionale. Acestea din urmă sunt folosite mai ales în cazul examenelor şi al concursurilor, prin urmare nu ne vom opri aici prea mult la examene şi concursuri. Vom examina aşadar în primul rând influenţa metodelor moderne asupra evaluării cadrelor didactice şi a elevilor. Se expune apoi bilanţul psihopedagogic, în care evaluarea în sensul modern al cuvântului îşi găseşte aplicaţia.

Evaluarea profesorilor

Tradiţia inspecţiei personalului dintr-o instituţie şcolară este inerentă definirii şi funcţionării sistemului educativ, aşa cum s-a constituit el în mod progresiv. Dar confruntată cu spiritul inovator, cu tentaţia modernismului, cu imperativele eficacităţii (informaţii credibile, efecte tangibile), cu dinamismul generat de proiectul unei restructurări a serviciului public, inspecţia pare să capete un aer îngheţat şi sever. Cu toate acestea, ea funcţionează, şi aceasta în primul rând din obligaţie: evaluarea rămâne legată de un act administrativ şi juridic, notarea.

A concilia spiritul modern al unei practici încă misterioase cu tradiţia caracterizată de reguli bine stabilite şi efecte bine cunoscute cere timp, mai ales într-un mediu în care producerea de unităţi măsurabile una în raport cu cealaltă (note, clasificări, sancţiuni) constituie referinţa de zi cu zi şi de multe ori chiar valoarea dominantă. Chiar dacă o practică, lumea şcolii se fereşte de judecata calitativă, pe care o asociază mai puţin unei situaţii de exterioritate (neutralitate, detaşare) decât unei situaţii de pericol (agresivitate). În aceste condiţii, oricât de agasantă ar fi, notarea rămâne acceptabilă, iar evaluarea, cu toate promisiunile ei, apare ca o situaţie de cercetare cu limitele ei, ca o situaţie-problemă.

Evaluarea prevăzută de texte

Există în prezent două forme de evaluare-notare a cadrelor didactice.

Pentru învăţământul secundar se acordă două note: una, însoţită de comentarii, acordată de director la propunerea superiorilor ierarhici ai profesorului şi cealaltă, acordată de inspector pentru vocaţie pedagogică: *„Nota globală este atribuită de ministru, făcându-se suma dintre nota administrativă şi nota pedagogică"*[1].

1. Articolul 10 din decretul din 4 iulie 1972.

Pentru învăţământul elementar, învăţătorii şi profesorii sunt notaţi de către inspectorii zonali, la propunerea inspectorului general, în urma unei inspecţii.

Mecanismele subtile

Aceste tipuri de notare au în comun faptul că se integrează într-un sistem de mecanisme subtile. La prima vedere, fiecare primeşte nota pe care o merită. Dar caracterul discriminatoriu al notării este neutralizat la terminarea procesului :

- prin utilizarea *grilelor*, elaborate de către reprezentanţii personalului şi ai administraţiei, care permit asocierea vechimii în serviciu cu aprecierile verbale ;
- printr-un mecanism de *ponderare*, care vizează păstrarea echităţii, prin confruntarea diferitelor metode de apreciere pe discipline, instituţii, inspectorate ;
- prin luarea în considerare, în notare şi în activităţile de transfer sau promovare a experienţei celui evaluat, care prevalează asupra personalităţii acestuia.

În consecinţă, notarea nu se poate reduce la aspectul punctual pe care mulţi cred că îl are. Dimensiunea ei publică limitează secretul care o înconjoară. Trecută prin filtrul grilelor negociate, controlată în exactitatea ei de către ochiul administraţiei, examinată la nivelul conformităţii ei pe cale ierarhică, ponderată dacă este cazul, ea face un tur complet înainte de a ajunge la destinatar. Ea alimentează un sistem care, în disfuncţiile sale, lasă să transpară, sub forma întârzierilor în notare, o lipsă de note sau cel puţin o distribuţie neregulată a notelor.

O evaluare iluzorie

În această acţiune concertată, fiecare parte intervine în momente forte. Pentru administraţie sunt decisive : începutul carierei, mijlocul acesteia, ultima promovare etc. Pentru profesor, orice accelerare, orice schimbare de eşalon este relevantă. Prima, sprijinindu-se pe realităţile funcţionării sale, aşteaptă să-şi regleze avansarea. Celălalt trăieşte în nerăbdare şi insatisfacţie, în aşteptarea unui dat care întârzie să se manifeste.

În fiecare domeniu, un observator lucid ar putea să recunoască faptul că gradul de acceptabilitate a sistemului de evaluare a personalului se măsoară prin caracterul său iluzoriu, ba chiar prin inutilitatea lui, cel puţin dacă ne vom limita la notare pentru a influenţa evoluţia sistemului educativ sau dacă vom profita de ocaziile de notare pentru a evalua. Acest sistem îi mobilizează prea puţin pe cei care sunt notaţi, dacă nu cumva chiar le lezează interesele sau îi conduce la modificarea acţiunilor. El are, de altfel, o influenţă minimă asupra planului carierei, mecanismele de selecţie corespunzând altor criterii.

Din această dezbatere instituţionalizată reiese clar că multe dintre obiectele ei se îndepărtează conştient de reflecţia asupra factorilor care contribuie la eficacitatea diverselor subsisteme de educaţie şi de formare, printre care *efectul-profesor*, influenţa personală a cadrului didactic. Or, fiind contrânşi la evaluarea sistemului din mai multe motive, examinate în altă parte în această lucrare, factorii responsabili nu pot da la o parte reflecţia prioritară asupra *„formării profesorilor, a diversităţii activităţilor şi performanţelor profesorilor, a definiţiei unei politici adaptate de gestiune a cadrelor*"[2].

---

2. *Éducation et formation*, raportul Comisariatului pentru plan, 1993.

Modernizarea evaluării cadrelor

Această idee a fost aplicată în plan naţional prin promulgarea unor texte orientative, bazate pe numeroase rapoarte, analize sau constatări de diferite origini. Dar aceste propuneri ar fi rămas fără ecou dacă nu ar fi fost sprijinite la nivel local de iniţiative venite din partea inspectoratelor şi a departamentelor, care încearcă să prevină evoluţiile sau să le impulsioneze, marja lor de acţiune fiind redusă în comparaţie cu procedurile clasice.

Concilierea evaluării externe cu cea internă

Aceste noi forme de evaluare a personalului tind să difuzeze ideea că cele două proceduri, evaluarea internă şi cea externă, de multe ori prezentate şi percepute ca fiind contradictorii, sunt uşor de conciliat atunci când se manifestă o voinţă de transparenţă pentru a facilita implicarea şi participarea tuturor la ameliorarea sistemului : adunarea informaţilor şi a datelor despre instituţie ; crearea unor poziţii de legătură între diversele niveluri şi instanţe ; dezvoltarea procedurilor de concertare ; căutarea unei complementarităţi între inspecţia cadrelor didactice şi evaluarea instituţiilor ; lărgirea planului de referinţă (clasa, şcoala sau instituţia, sectorul, zona) ; asigurarea legăturii între diferite niveluri de învăţământ ; tendinţe comparative.

Oricum, trecerea de la o adeziune negativă (evaluarea tradiţională) la o adeziune pozitivă (proceduri noi) nu se realizează fără tensiuni.

Cu toate acestea, apar unele propuneri şi producţii mai bine gândite care, dacă se ţine cont de evoluţiile recente ale sistemului educativ, urmăresc să remedieze insuficienţele controlului extern tradiţional în diferite domenii :

- pentru a clarifica, în învăţământul secundar, rolul celor care notează, tradiţionala frontieră între pedagogic şi administrativ devenind mai puţin credibilă atunci când proiectul instituţiei conferă, de exemplu, o anumită densitate noii organizări a colegiului sau observării pe termen lung a elevilor ;
- pentru a armoniza ritmul inspecţiilor, care trebuie să ţină cont în acelaşi timp de priorităţile definite de către minister, de programul de lucru în cadrul inspectoratelor, de inovaţiile locale, dar şi de grija de nu leza, prin aceste priorităţi, dreptul la inspecţie pentru ansamblul personalului ;
- pentru a redefini modul de evaluare a cadrelor didactice : criteriile de observare în timpul vizitelor trebuie să fie mai explicite, fiind necesar să se ţină cont şi de alte criterii decât de cele legate strict de învăţământul disciplinar (nivelul de implicare în diverse proiecte, nivelul de participare la activităţi de remediere şi orientare, preocuparea pentru o formare continuă, îndrumarea stagiarilor etc.) ;
- pentru a se încerca diminuarea efectelor inspecţiei, făcând-o dacă nu mai transparentă, cel puţin mai constructivă.

Noi instrumente de evaluare

Aceste lucrări se bazează pe cercetări efectuate în ultimele decenii în domeniul formării formatorilor : observarea clasei, a activităţii elevilor, a intervenţiilor profesorului ; observarea propriei practici ; determinarea şi articularea funcţiilor de bază ale profesiei de cadru didactic. Observaţia devine un mijloc de formare a persoanei şi un mijloc de acţiune sub egida pedagogică a obiectivului. Pornind de la grile de observaţie elaborate pentru a determina cu precizie sarcinile efectuate în mod

real şi a le confrunta mai bine cu intenţiile declarate, au fost concepute o serie de instrumente de evaluare care, dacă sunt împărtăşite de observator şi observat, vor deveni puncte de referinţă comune, care delimitează şi stimulează dialogul în timpul discuţiilor. Gradul lor de elaborare sau de sofisticare este variabil, de la caz la caz. Unele dintre aceste instrumente se mulţumesc să reproducă timpii clasici ai inspecţiei. Altele se aseamănă mai degrabă unor coordonate şi detaliază, pornind de la profesia de cadru didactic, ceea ce ţine de obiective şi ceea ce ţine de tehnicile de învăţare şi de metode, pentru a deduce de aici o practică de evaluare mai elaborată.

Clarificarea rolurilor

Dacă se va face referire la anchetele de opinie în acest domeniu, este clar că practicile de evaluare vor necesita, pentru a fi acceptate, în afară de simpla lor aprobare, un efort foarte mare de investire din partea evaluatorilor. În teorie, orice protocol de evaluare presupune acest lucru. Procedurile care se limitează la simpla înlocuire a mijloacelor şi care se intitulează evaluări *calitative* sunt prea puţin apreciate. Şi aceasta pentru că, dacă două treimi dintre profesori acceptă ideea că evaluarea activităţii lor profesionale este necesară, ei îşi doresc în egală măsură ca, în distribuirea rolurilor, acestea să fie clare, ca imaginea inspectorului care notează să triumfe asupra imaginii mai slab conturate a consilierului în aprecierea activităţii lor. În ceea ce priveşte criteriile de evaluare, preferinţele lor se îndreaptă mai degrabă spre calitatea relaţiilor lor cu elevii decât spre competenţele disciplinare. Totul converge spre ideea că progresul elevilor nu trebuie să intre în discuţie în cazul evaluării cadrelor didactice.

Expectanţele administraţiei

Prin urmare, dacă expectanţele inspectorului-evaluator nu corespund cu cele ale inspectoratului notat, efortul de a clarifica presupunerile unuia nu este poate suficient pentru a provoca un demers la fel de entuziast la celălalt. Nu este sigur nici măcar că transparenţa contribuie la descongestionarea actului de inspecţie. Dacă ritualul său este precizat, dacă instrucţiunile oficiale favorizează autoanaliza şi contribuie la impulsionarea spiritului de iniţiativă, aceasta nu înseamnă că orice evaluare corespunde unei cereri specifice administraţiei, care gestionează funcţionarea sistemului educativ, rămâne identică, cel puţin după câte afirmă, în privinţa faptului că cere o eficacitate pe care înţelege să o măsoare şi să o întărească modernizându-şi procedurile de control.

Expectanţele cadrelor didactice

În ceea ce îi priveşte, profesorii nu au de gând să abandoneze fără rezistenţă un sistem în care coexistă ambiguu stăpânirea practicilor profesionale, notarea şi recunoaşterea meritelor. Pentru aceasta, ei pot conta pe caracteristicile administraţiei, care, prin volum şi tradiţie, preferă menţinerea stării de lucruri actuale şi a păcii sociale unei rediscutări a modalităţilor de acţiune în vigoare. Ei pot conta de asemenea şi pe lenta adoptare, la fiecare nivel al instituţiei, a deciziilor şi instrucţiunilor emise de la conducere, pe spaţiul de libertate creat prin publicarea obiectivelor uneori contradictorii.

Profesorii au, în sfârşit, ca un ultim punct de sprijin, forţa spiritului lor de revoltă, care poate să opună oricând validităţii punctuale a unui anume rezultat prezentarea unor parametri nemăsurabili, dar nu mai puţin esenţiali, cum ar fi de exemplu obiectivele de socializare.

În fața acestei cereri contradictorii și a acestei opoziții de principiu, substituirea unui sistem de evaluare cu un altul rămâne de domeniul eventualității, deoarece evoluțiile instituționale se realizează foarte lent. Analizând politica de modernizare a serviciului public, schițată în 1989 de guvernul Rocard, Jacques Choussard spune despre timpul administrativ: „*...dacă vrem să admitem că unitatea de timp ce măsoară transformarea spiritelor și a comportamentelor este de ordinul zecilor de ani, ne situăm la mijloc, la distanță egală de o întoarcere înapoi, care ar traduce deziluzia cauzată întotdeauna de politicile pe termen lung și de noile inițiative, care le permit actorilor procesului de schimbare să își tragă sufletul*”[3].

Evaluarea elevilor în clasă

Evaluarea elevilor se află în centrul dispozitivului școlar (nu există școală fără activități normate și corectări), dar cu respectarea textelor oficiale. În sistemul tradițional, profesorii trebuiau să corecteze caietele sau lucrările elevilor și nu trebuiau neapărat să le noteze, cu excepția lucrărilor trimestriale ale căror rezultate determinau trecerea într-o clasă superioară.

De la notare la evaluare

Legislația franceză instaurează din 1989 obligativitatea evaluării, precizând cadrul și limitele sale și redistribuind rolurile.

Consumatorii de note

Cuvântul *evaluare* era mai mult cunoscut de către profesori decât de către elevi, care, descoperind repede semnele de încurajare sau de reprobare, învățau progresiv semnificația cernelii roșii și a tonului ridicat. Față de nota acordată, ei încercau toată gama de sentimente în afară de calm. Consumatori de note, ei nu cunoșteau nici naivitatea producătorilor, nici îndoielile experților cu privire la dificultatea de a interpreta un asemenea ansamblu de informații eteroclite[4].

Promovarea și difuzarea noilor proceduri

Notarea este de multe ori înșelătoare, iar acesta nu este cel mai mic defect al ei. Începând din 1989, elevii trebuie să fie *evaluați*. Legea rezumă astfel eforturile întreprinse de 20 de ani încoace de diverse instanțe în vederea introducerii, a popularizării, chiar a operaționalizării procedurilor de evaluare.

Direcțiile ministeriale, prin instrucțiunile lor, au făcut publică necesitatea de a adopta o asemenea practică, nu numai pentru a verifica rezultatele, dar și ca o componentă esențială a procesului de învățare. Ministerul a dirijat anchete asupra nivelului elevilor, ceea ce a permis ca, pentru prima oară, probele de evaluare să devină mai suple, pe fiecare obiectiv în parte, iar cunoștințele și abilitățile să fie puse în corespondență.

Diversele corpuri de inspecție au început să adopte, în cadrul unor conferințe pedagogice, ședințe de formare și discuții ulterioare inspecției, un ton nou în raport cu notarea și controalele efectuate în clasă.

Literatura pedagogică, la rândul ei, a început să se ocupe mai mult de evaluare.

---

3. *L'Actualité juridique*, 20 iunie 1994.

4. C. Bédarida, „Les notes, une science inexacte", *Le Monde de l'éducation*, octombrie 1994, care comentează lucrările lui P. Merle: *La Compétence en question, Ecole, insertion, travail*, Presses Universitaires de Rennes, 1994.

Lucrările de specialitate prezentau evaluarea ca pe o necesitate a timpurilor prezente şi tratau problema la modul general. În ceea ce priveşte fişele pedagogice, evocarea evaluării servea deseori drept concluzie ideii analizate.

Noi dispozitive instituţionale

Evaluarea, în sensul modern al cuvântului, a fost astfel separată de noţiunile de examen, orientare, selecţie, a fost plasată la niveluri intermediare şi a fost disociată de organizarea claselor în cadrul instituţiei. După introducerea ideii de *remediere*, evaluării i se dă un alt sens decât cel de simplă constatare, precum şi o orientare socială care revalorizează misiunea şcolii. A fost pus astfel în funcţiune un întreg dispozitiv menit să le ofere elevilor, părinţilor şi profesorilor un instrument de dialog individual pentru a ameliora performanţa sistemului. El se înscrie în linia preocupărilor tuturor celor care vor să elaboreze politici de luptă împotriva eşecului şcolar, precum şi a repercusiunilor sale financiare şi sociale.

În plus, informaţiile înregistrate puteau facilita activitatea de evaluare a factorilor responsabili din cadrul sistemului. Pe de o parte, adunarea informaţiilor corespundea grijii de a realiza o descriere fiabilă a *stării şcolii*. Pe de altă parte, ea invita la o cartografiere a rezultatelor, care nu se reducea la un simplu anuar recapitulativ al rezultatelor, item cu item, câmp disciplinar cu câmp disciplinar. În fine, îi stimula pe responsabili să fie mai atenţi la obiceiurile şi la politicile instituţiei, că este vorba despre eficacitatea lor în domeniul extrem de sensibil al proceselor de învăţare fundamentale sau despre verificarea pe termen lung a efectelor anumitor măsuri privind şcolarizarea elevilor.

Rezistenţele beneficiarilor evaluării

Rezistenţele beneficiarilor faţă de evaluare se bazau, înainte de 1989, pe decalajul existent între abundenţa discursurilor despre evaluare şi utilizarea ei cu totul sporadică în clasă. Cauza este, pe de o parte, faptul că instrumentele de evaluare, atunci când existau, erau confidenţiale. Potenţialii lor utilizatori trebuiau să creadă în idei care îşi trăgeau prestigiul din faptul că veneau din partea misterului.

Pe de altă parte, aceste discursuri nu aveau nici un obiectiv concret de aplicare. Ele erau prezentate în faţa unui auditoriu sau difuzate spre lectură, de multe ori fiecare disciplină trebuind să le interpreteze în funcţie de interesul personal. Luând în calcul exclusiv buna intenţie, ele formulau ipoteza că evaluarea va sfârşi prin a cuceri spiritele, de la cele mai luminate la cele mai înguste, fără alte obstacole decât cele presupuse de anumite dificultăţi de ordin instituţional.

Deontologia

Dintre aceste dificultăţi, unele, în numele deontologiei, făceau să crească numărul de precauţii luate împotriva exploatării superficiale a rezultatelor pe care le prezentau ca incerte. Altele profitau de *incertitudinea* în care se aflau profesorii. O distincţie funcţională era astfel înlocuită cu o opoziţie valorică. Evaluarea sumativă devenea folosirea ruşinoasă a unei practici didactice, pe cât de depăşită, pe atât de incorectă. Evaluarea formativă apărea în schimb înarmată cu toate avantajele unui progresism pedagogic: virtuţile ei îi interziceau mediocrului să acceadă la aceste avantaje fără o convertire prealabilă. În fine, unele cadre didactice mimau indiferenţa. Fiind

partizani ai rezistenţei pasive, această respingere a noutăţii li se potrivea ; nimic din ceea ce auzeau nu le permitea să vadă ce ar fi avut de câştigat în urma unei schimbări a sistemului lor de evaluare.

Gustul pentru mister

În fine, apariţia unor descrieri mai excte ale instrumentelor periclita gustul pentru mister, atât de ancorat în tradiţia şcolară. A face publice rezultatele elevilor era un lucru foarte nepotrivit. Realizarea unei evaluări masive a elevilor presupunea riscul de a devaloriza şcoala, a face jocul duşmanilor, a atenta la identitatea corpului didactic. Integrarea în lecţii a dimensiunii evaluative însemna distrugerea iluziei grupurilor omogene. În ambele cazuri, constatarea ar fi fost prea brutală. Era deci mai bine ca anumite contradicţii ale sistemului să fie ascunse.

Punerea în aplicare, în lecţii, a unor practici noi de evaluare însemna deci, din partea ministerului, o altă tactică, însoţită de multe explicaţii şi justificări.

Rămăşiţele evaluării tradiţionale

În ciuda acestor eforturi de transparenţă, procedurile tradiţionale rămân de departe dominante într-un ansamblu de practici care tinde spre complexitate, în măsura în care fiecare nouă achiziţie se suprapune celei precedente fără a se acorda o atenţie deosebită coerenţei. Este adevărat că se organizează din ce în ce mai multe probe comune pentru a armoniza procesul de învăţare. Dar exerciţiile la tablă şi controalele orale prevalează asupra metodelor mai puţin convenţionale.

Aceste practici sunt din ce în ce mai puţin acceptate. Când lucrurile merg bine, ele par să vină de la sine ; când lucrurile merg rău, ele sunt sursa unor permanente contestaţii.

Tertipurile pregătirii superficiale

Elevii par să se acomodeze foarte bine diversităţii de probe care sunt puse în aplicare pentru a-i evalua. Ele îi incită să elaboreze numeroase tactici. Mentalitatea elevilor evoluează, după cum spune un consilier principal citat în periodicul *Phosphore*, înspre o tendinţă de a *„investi în ceea ce este util, adică a căuta un efect maxim cu un efort minim"*[5]. Este o atitudine şi o situaţie pe care inspecţia generală[6] le scoate la iveală. Asemenea tendinţe trebuie puse pe seama instituţiei în măsura în care ele nu sunt conforme cu spiritul textelor care, începând din 1985, au dus la complementaritatea dintre *„controlul regulat"* şi *„identificarea reuşitelor şi a dificultăţilor însuşite de anumiţi elevi"*. Amintind prima tentativă de conciliere a celor două „rivale" care sunt evaluarea sumativă şi evaluarea formativă, Inspectoratul general indică în mod clar preferinţa sa pentru evaluarea formativă, recunoscând totuşi că dezvoltarea acesteia va fi stânjenită de obişnuinţele beneficiarilor săi şi de constrângerile instituţiilor. Bilanţul pe care Inspectoratul general îl realizează în legătură cu procedurile folosite în cadrul instituţiilor este sever (*cf.* Document 29).

Trebuie să recunoaştem că această perspectivă trebuie să fie extinsă prin alte păreri autorizate. Evaluarea elevilor nu este reductibilă la dimensiunea ei de practică pedagogică.

---

5. *Phosphore*, februarie 1995.
6. *Les pratiques pédagogiques en classe de Sixième*, raport, *La Documentation française*, 1992.

DOCUMENT 29

EVALUARE FORMATIVĂ, EVALUARE SUMATIVĂ: BILANŢUL INSPECTORATULUI GENERAL

Pentru a determina nivelul real al fiecăruia dintre elevi, se foloseşte evaluarea tradiţională de tip sumativ, rareori cea formativă, care vizează mai degrabă cunoştinţele decât abilităţile, exploatând rareori, la materiile la care există, evaluarea CE2 – clasa a VI-a.

Matematică – evaluarea rămâne tradiţională în general şi va lua practic în considerare numai rezultatele la lucrările de control.

Tehnologie – munca este evaluată în raport cu ceea ce este aşteptat şi nu în raport cu o referinţă stabilită în prealabil.

EPS – 80% din evaluare se referă la performanţe şi 15% la investiţiile elevului.

Arte plastice – bilanţurile nu sunt realizate în funcţie de situaţia la învăţătură.

Franceză – în clasă, în realitate, cu excepţia a 33% dintre cazuri când nu a fost remarcată nici o evaluare, evaluarea ia de cele mai multe ori forma tradiţională a unei note sau a unei aprecieri globale, aproximative, nejustificate prin criterii cunoscute de toată lumea.

Intenţia este, evident, laudabilă: evaluarea (în 20% dintre cazuri) experienţei anterioare lecţiei, evaluarea (în 23%) înţelegerii sau a participării la cursuri, controlul (pentru 23%) a ceea ce s-a asimilat la sfârşitul unei şedinţe. Dar evaluarea observată realmente a fost rareori de tip formativ şi tot rareori era fondată pe grile criteriale. Pentru ansamblul acestor probleme, profesorii îşi exprimă nemulţumirea, fiind împărţiţi între ceea ce unii numesc „evaluarea administrativă", cerută de contrângeri sociale (administraţie, părinţi, chiar copii) şi o evaluare pedagogică, condiţie a progresului individual al elevilor, a cărei necesitate o resimt şi ei, dar pe care nu ştiu sau nu îndrăznesc să o pună în aplicare.

Evaluarea şi programele şcolare

Pe de o parte, evaluarea întreţine relaţii strânse cu alte elemente din sistemul educativ. A face ca evaluarea să evolueze este o acţiune care poate antrena dinamizarea sistemului în ansamblu, dar acest impuls poate să ia naştere şi din alţi poli legaţi de evaluare. În 1989, Comisia de analizare a conţinuturilor de învăţământ Bourdieu-Cros a enunţat chestiunea de principiu care este legătura dintre modernizarea periodică a programelor şi transformarea profundă a *„controlului învăţării şi a modului de evaluare a progresului realizat"*. Refacerea programelor, promovarea practicilor pedagogice inovatoare şi modurile de evaluare care ar respecta o altă coerenţă nu pot fi disociate. Evaluarea elevilor nu înseamnă prin urmare doar notarea unui exerciţiu în raport cu o anumită programă. Evaluarea pune în discuţie *„configuraţia istorică particulară care este forma şcolară, care are printre alte caracteristici pe aceea de a multiplica şi repeta exerciţiile, neavând altă funcţie decât pe aceea de învăţa, de a învăţa după reguli sau având drept scop scopul acestora"*[7].

Pe de altă parte, evaluarea elevilor nu este nicidecum o practică nevinovată. Rezultatele ei pot leza numeroase interese ideologice. După cum sugerează Inspectoratul general, evaluarea trebuie să se asocieze cu prudenţa: *„...voinţa de rigoare în metodele de evaluare se poate opune unor exigenţe de alt ordin, de exemplu procentul acceptabil de eşecuri la examenul naţional pentru obţinerea brevetului"*[8].

7. G. Vincent, *L'Éducation prisonniere de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses Universitaires de Lyon, 1994.
8. *Rapport sur l'évaluation des acquis des éleves à la fin des cycles d'apprentissage*, 1991.

Răsturnări necesare

Este deci de înţeles faptul că, în faţa exigenţelor evaluării, unii profesori şi unii elevi au fost dezorientaţi de introducerea unui model coerent. Ei se găseau în faţa unor probe concepute în funcţie de obiective posibil de evaluat şi care încercau, prin *„metodologia riguroasă"* a construcţiei lor, să *„asigure fiabilitatea rezultatelor culese"*[9]. Or, aceste două obiective (a lua ca puncte de referinţă obiectivele, a urmări obţinerea unor rezultate demne de încredere) nu se aflau în centrul evaluării tradiţionale. Introducerea lor implică anumite răsturnări.

Este cazul procedurilor didactice care vizează promovarea activităţii personale de formare spre o autoevaluare. Pentru a-l determina pe elev să aibă un alt comportament în raport cu calitatea lucrărilor sale, au fost realizate în clasă activităţi de elaborare colectivă a criteriilor de reuşită (grile de autoanaliză, de reluare a lecturii, de sprijin). Or, dacă aceste instrumente se integrează în preocupările disciplinare, ele nu îşi găsesc încă locul în cadrul mai general al aprecierii rezultatelor:

- cum poate fi integrată o competenţă pluridisciplinară într-un ansamblu dominat de disciplinele fundamentale (franceză, matematică)? ;
- cum poate fi valorizată dezvoltarea unui obicei cultural greu de construit, cum ar fi trecerea de la executarea unei sarcini la un lucru finalizat, care implică reluarea lecturii, verificări, confruntarea cu un cod de referinţe repertoriate? ;
- cum poate fi condensată informaţia culeasă prin grile perfecţionate mereu, cu pretenţia de a fi exhaustive, fără a denatura subtilitatea criteriilor şi a măsurilor lor; fără a spori *supraîncărcarea cognitivă* a elevilor prin cea a evaluatorilor lor? ;
- unde trebuie clasate aceste noi achiziţii? La rubrica *atenţie, morală* din vechile carnete de elev? Sau la rubrica *exprimare scrisă, probleme, ştiinţă*...?

Astfel, *evaluarea* elevilor este întărită de aceste încadrări multiple. Diagnosticului îi urmează bilanţul, iniţierii în autoevaluare i se suprapune controlul continuu, fără ca aceste procedee tehnice să fie mereu clarificate de o folosire raţională a propriilor lor finalităţi. Aceste încercări de soluţii ar putea să-i deziluzioneze pe aceia care rămân în spiritul instrucţiunilor precedente. Dar pentru a le citi, cu alte cuvinte, pentru a le regăsi, este necesar un ocol lung, o întoarcere şi numeroase confruntări cu dificultăţile punerii lor în practică în vederea operaţionalizării, atât de mari sunt răsturnările pe care le presupun în raport cu tradiţia şcolară.

Liste de exerciţii sau viziune de ansamblu ?

Evaluarea elevilor trebuie concepută ca o succesiune de exerciţii mai mici, ca o construcţie cu etaje sau ca o formă pornind de la care trebuie să regândim aceste exerciţii şi această construcţie? În această privinţă, alegerea documentelor care pot fi puse la dispoziţia familiilor nu este neutră: evaluarea şi carnetul de elev merg mână în mână, în măsura în care modul în care se comunică rezultatele familiilor creează modalităţi de evaluare diferite.

O nouă prezentare a rezultatelor

În vechiul sistem, ceea ce era important pentru profesor era media clasei şi diferenţa dintre această medie şi media elevului. Pentru părinţi, importantă era valoarea notei în raport cu calitatea aprecierii.

9. Thélot, *op.cit.*

Pentru elev, pornind de la o anumită vârstă, ierarhia era cea care conta. Cum să trecem atunci la o altă reprezentare a rezultatelor, care validează după alte criterii achiziţiile elevilor, care informează familiile cu o periodicitate care nu este prestabilită? Sinteza acestor informaţii şi a acestor preocupări într-un singur document nu era deci uşor de realizat. Astfel, şcolile se orientează înspre conceperea mai multor documente, aceasta însă după depăşirea fazei de adaptare locală a informaţiilor propuse de către piaţa editorială şi de minister.

O nouă organizare a timpului şi spaţiului clasei

Anul şcolar se desfăşoară în ritmul programei de învăţământ. Această programă are rotiţele şi mişcarea unei maşinării greoaie. Chiar şi atunci când acest mecanism cunoaşte rateuri, chiar şi când se prezintă ca o construcţie şubredă, păstrează acest caracter implacabil de marş forţat, fără opriri sau reveniri. Or, introducerea metodelor de evaluare, prin constatări cifrate ale diagnosticelor sale, devine inseparabilă de punerea în aplicare a unei mişcări care jenează operaţiile obişnuite. Ele urmăresc atât să amelioreze ansamblul studiilor elevului, cât şi să reducă lipsurile momentane:

- să repereze greşelile şi să le confere un statut diferit;
- să conceapă situaţii de învăţare la nivelul exact unde se situează problemele de înţelegere;
- să adapteze practicile pedagogice în funcţie de eterogenitatea clasei;
- să solicite intervenţia reţelei de sprijin după consultarea familiei.

Construirea activităţilor în funcţie de competenţele care trebuie asimilate de către elevi

Noile practici de evaluare obligă la o reorganizare a clasei în timp şi spaţiu, pe baze cunoscute şi non-ideologice, chiar nerespectând programa sau credinţa într-un nivel egal al tuturor în acelaşi moment. Aceasta presupune o reflecţie comună, în cadrul şcolii, asupra competenţelor asimilate şi a nivelului care poate fi atins, de la caz la caz, inclusiv pentru elevii aflaţi în situaţia de abandon şcolar.

Aceasta înseamnă, de asemenea, renunţarea la „contabilizarea" pur şi simplu a exerciţiilor realizate în clasă, ca şi cum ansamblul caietelor ar forma un fel de jurnal de bord care garantează că totul a fost oferit şi întreprins pentru a garanta reuşita elevului.

Acum nu mai există o corespondenţă tacită între cotidianul clasei şi apelul la acesta în momentul bilanţului: totul trebuie să fie explicit. A evalua o competenţă înseamnă, în primul rând, a determina în detaliu ansamblul componentelor sale care permit ca ea să fie înţeleasă. Competenţa nu este reductibilă la o sumă de activităţi sau de exerciţii prezentate într-o ordine oarecare. Ea nu este un punct de sosire, ci un punct de plecare, pornind de la care exerciţiile de evaluare şi situaţiile de învăţare trebuie reorganizate. De asemenea, criteriile de apreciere a activităţii elevilor nu se mai apropie de o judecată finală şi se diversifică. Unele distrug iluzia ştiinţei totale, disponibilă elevului. Altele folosesc noţiunile de *dificultăţi întâlnite* şi de *progres* şi consideră că evoluţia care duce la rezolvarea exerciţiului este de natură *euristică*. În ceea ce priveşte profesorii, respectarea procedurilor pentru care optează elevii devine primordială.

O operă de lungă durată

Trecerea de la un sistem la altul pentru ansamblul claselor va fi o operaţie de lungă durată, în măsura în care procedurile de evaluare vor fi în mod intim legate, într-o relaţie de dependenţă, de metodele de învăţare : unui învăţământ legat de tradiţie i se va ataşa, chiar în mod inconştient, o evaluare tradiţională. Este deci de înţeles că, pe lângă orele ţinute de profesorii sensibili la nou, evaluarea se modernizează acolo unde învăţământul, dintr-o necesitate de funcţionare, este în căutarea unor proceduri care dau sens menţinerii exigenţelor demne de valorile şcolii. Aceste instrumente de evaluare au corespuns cerinţelor instituţionale în primul rând la periferia sistemului educativ, pentru elevii *„în dificultate”*. Acolo unde rezultatele nu sunt observabile decât pe o durată lungă, unde constanţa aprecierilor în partea de jos a scalei duce la disperare, activitatea tradiţională nu se mai poate prezenta sub aceeaşi formă, nici nu se poate confunda cu achiziţionarea unei competenţe. Măsurarea reuşitei implică o clarificare a nivelului aşteptat, pas cu pas, etapă cu etapă, subcompetenţă cu subcompetenţă, evitându-se cu abilitate cursa *„aparatului instrumental”* sau a *„naivităţilor didactice”*[10], deoarece fiecare ştie, lovindu-se în mod repetat de această problemă, că drumul de întoarcere va fi pe atât de spinos pe cât este de indispensabil.

Identificarea competenţelor

Printre riscurile care se adaugă la dificultăţile utilizării instrumentelor de evaluare, figurează, pe lângă confuzia dintre activitate şi competenţă, riscul de a considera fiecare subcompetenţă, sau o serie de subcompetenţe, drept competenţa însăşi. *Cunoştinţele de număr* nu se reduc la cunoaşterea numărării din 2 în 2 sau din 14 în 14. Cunoştinţele de izolare a cuvintelor dintr-o frază, de reconstituire a unei fraze simple, de identificare a frazelor unui text nu au sens decât prin raportarea la producerea unor scrieri. De aceea trebuie evocate cu prudenţă consecinţele introducerii procedurilor de evaluare care multiplică la comandă obiectivele instituţiei şi competenţele elevului.

Asocierea controlului cu remedierea

Demersul evaluativ nu se poate deci reduce la modernizarea procedurilor de control. Redusă la acest rol, evaluarea ar înceta astfel să fie ceea ce este, un procedeu echivoc : o procedură de control şi în acelaşi timp o relaţie de ajutorare. Orice rezistenţă în faţa evaluării este de fapt o rezistenţă în faţa plasticităţii ei. Dar această supleţe a utilizării coexistă cu un principiu de construcţie riguroasă.

Tentaţia de a renunţa

Cheltuind timp şi hârtie, evaluarea ar putea fi uşurată şi eliberată de partea sa de abstracţie, pentru a fi cantonată la nivelul microscopic al instituţiei şi lăsată la bunul-plac al profesorilor. Soarta sa o leagă de conjunctură.

Prea tehnică, prea utilitaristă, ea pare să aparţină unor vremuri în care avem tot timpul la dispoziţie, în care ştim să ne oprim pentru a calcula în cunoştinţă de cauză ceea ce trebuie făcut, când se impune recursul la mijloace mai eficace. Dar experienţa evaluării este de multe ori o

10. H. Mitterand, „Les obsédés de l'objectif", *Le Débat*, nr. 71, Gallimard, septembrie-octombrie 1992.

deziluzie : rezultate contradictorii, de la an la an, sau instabile în cursul anului ; dificultatea în articularea evaluării şi remedierii. Ea nu are de partea ei nici preferinţa mass-media, sensibile la teme mai generale (analfabetismul, violenţa, ritmul şcolar), nici votul de încredere al cadrelor didactice, nici acordul entuziast al elevilor, nici susţinerea activă din partea autorităţilor. De aceea, procedurile de evaluare în clasă, chiar dacă sunt cunoscute, pierd teren.

Este nevoie de o cultură a evaluării

Fără îndoială, este necesar un efort pentru a-i dota pe viitorii profesori cu premisele unei *culturi* a *evaluării*. Pe de o parte, evaluarea nu se sustrage programului de formare. Pe de altă parte, felul în care stagiarii îi pot resimţi efectele prin intermediul controalelor minuţioase şi al bilanţurilor nivelatoare nu se rupe de maniera în care erau formaţi cei dinaintea lor în folosirea sancţiunilor. De asemenea, ar trebui, în cazul unei formări continue, să fie luate în considerare nu numai rezultatele, dar şi instrumentele puse la dispoziţia claselor, şi unele, şi celelalte permiţând să li se deschidă cadrelor didactice piste pentru o practică profesională mai aprofundată. Apoi, ar fi oportun ca în sistemul de notare a profesorilor să fie introduse proceduri şi elemente care nu reduc evaluarea la o funcţie derivată a gestiunii carierei lor.

În căutarea unui nou echilibru

Dacă rezistenţele în clase sunt mai puţin puternice în ceea ce priveşte substituirea vechilor exerciţii de aplicare prin modalităţi noi de control, aceasta nu înseamnă că instituţia nu se află totuşi în căutarea unui nou echilibru, greu de găsit între atâtea tensiuni : calitatea procedurilor de evaluare le face greoaie şi greu de manipulat ; o evaluare mai liberă lasă loc unor discursuri care resping proba faptelor. De aceea, în această aventură, acuzaţia împotriva unui corp, oricare ar fi el, va fi mai stângace.

A le reproşa cadrelor didactice că nu consacră evaluării timp şi convingere ar fi un lucru derizoriu, având în vedere că, la alte niveluri, aspectul punctual al diagnosticului pare să fie suficient. Ce se poate face cu rezultatele schimbării în gestiunea administrativă cotidiană ? Cum poate fi, de exemplu, integrată în cadrul atribuirii mijloacelor partea care vorbeşte despre reuşita unei structuri atunci când, în mod tradiţional, această dotare este ghidată de criterii care nu permit luarea în considerare a efectelor şcolii ? De ce să nu ţinem cont de rezultatele la o probă sau alta pentru a studia un aspect sau altul din cadrul programelor ? De ce să nu consolidăm, după expresia lui Luc Ferry, *„fundamentul comun de cunoştinţe şi competenţe"*[11], care apare ca indispensabil pentru şcoala de astăzi ?

Evaluările individuale în cadrul bilanţului psihopedagogic

În plan istoric, trebuie notată importanţa cererilor sociale care au determinat punerea la punct a primelor probe psihopedagogice de evaluare. În Franţa, la cererea Ministerului Instrucţiei Publice (cerere legată de şcolarizarea copiilor anormali) Binet şi Simon[12] au conceput o primă scală metrică de inteligenţă. Binet şi Henri vor dezvolta de asemenea primele probe standard ale cunoaşterii, care permit obţinerea unei *„măsuri a gradului de*

11. L. Ferry, „Qu'apprendre au collège, Rapport du Conseil National des Programmes", *Le Débat*, nr. 87, 1995.
12. Binet, 1905.

instrucţie"[13]. Dacă scalele de inteligenţă au fost foarte folosite de către psihologi, probele standard de cunoaştere nu au fost cunoscute de către profesori. În schimb, aceste probe de cunoaştere au fost utilizate în cadrul evaluărilor realizate de către serviciile de statistică ale Ministerului Educaţiei Naţionale. Testele şi probele standard s-au dezvoltat deci în afara sistemului de notare tradiţional şi au rămas mai degrabă tehnici specifice psihologilor. În ceea ce priveşte procedurile de notare utilizate de către profesori, ele s-au schimbat prea puţin, în ciuda studiilor docimologice iniţiate în Franţa de către profesorul Henri Piéron în anii '30[14] şi dezvoltate ulterior de alţi psihologi, ca Noizet şi Caverni[15].

Elaborarea şi rolul testelor

Utilizarea testelor a făcut obiectul unor dezbateri de multe ori pasionate, în măsura în care evaluarea prin teste trimite la o serie de întrebări cu încărcătură socială. Dezbaterile vizează referirea în acelaşi timp şi la probleme de tehnică şi de construcţie, la aspecte sociale şi ideologice şi la probleme deontologice. Astfel, am putea să ne întrebăm dacă, de exemplu, concepţia care este la originea construirii unor teste de inteligenţă produce o deviere culturală care ar putea să defavorizeze copiii de muncitori. De fapt, tentativa de a construi teste de inteligenţă independent de cultură nu a reuşit niciodată. Putem de asemenea să amintim că, în cursul anilor '30, testele au fost calificate drept tehnică burgheză în fosta URSS, iar utilizarea lor a fost interzisă.

În SUA, utilizarea lor ca probă de selecţie în universităţi sau în întreprinderi a fost de asemenea criticată, în măsura în care aceste teste au defavorizat sistematic anumite comunităţi etnice.

Testele şi democraţia

Prin teste, însăşi inteligenţa era criticată. Exista teama, după cum nota Boorstin[16], ca prin selecţionarea pe criteriul inteligenţei să nu fie lezate principiile egalitariste ale democraţiei. O astfel de poziţie se bazează poate pe o confuzie bazată pe asociaţia dintre capacităţile individuale şi drepturile individului. După Reuchlin, *„această asociaţie este o greşeală. Egalitatea drepturilor civice şi umane are alte fundamente decât egalitatea capacităţilor şi este independentă de acestea. Egalitatea drepturilor nu le este recunoscută tuturor oamenilor pentru că s-ar fi observat că ei au toţi aceeaşi culoare a pielii, aceeaşi înălţime, că aleargă toţi la fel de repede sau că au toţi acelaşi Q.I. Toţi oamenii au aceleaşi drepturi în societăţile care au decis acest lucru prin simpla existenţă a acestei decizii, care traduce o opţiune de filozofie socială, democraţia. Această alegere democratică este deci perfect compatibilă cu acceptarea sau refuzarea ideii că există între oameni nu numai diferenţe calitative, dar şi inegalităţi la nivelul capacităţilor lor*"[17].

Evident, aceasta nu dispensează o democraţie de a pune în aplicare o şcoală care să vizeze dezvoltarea la maximum a capacităţilor fiecărui individ şi care să evite apariţia unor distanţe prea mari între diferitele grupuri sociale. Nu vom pierde deci din vedere faptul că domeniul evaluării trimite la probleme ştiinţifice şi în acelaşi timp la practici instituţionale şi la problematici sociale.

13. Binet, 1911/1973.
14. Piéron, 1963.
15. Noizet, Caverni, 1978.
16. Boorstin, *Histoire des americains*, t. 3, Armand Colin, 1981.
17. M. Reuchlin, *Les différences individuelles a l'école*, PUF, 1991.

Utilitatea şcolară

În prezent, un anumit număr de intervenţii ale psihologilor se adresează grupurilor şi claselor. Astfel, psihologii şcolari pot să intervină la începutul CP pentru a propune probe cum ar fi *bateria de teste predictive de lectură*, în scopul prevenirii eşecurilor şcolare şi al reperării copiilor cu risc de întârzieri şcolare şi care pot fi luaţi în grijă de reţele de ajutor specializat. Psihologii--consilieri de orientare şcolară şi profesională pot de asemenea să propună teste de lectură la începutul clasei a VI-a pentru a descoperi dacă anumiţi elevi au nevoie de activităţi de susţinere în cadrul unui Proiect de acţiune educativă (PAE) sau dacă vor putea beneficia de o evoluţie mai lentă. Ei pot de asemenea, în colaborare cu profesorii, să participe la evaluarea efectelor unui PAE pus în aplicare. În privinţa psihologilor din centrele de bilanţ, aceştia pot utiliza probe de evaluare colective, de exemplu în cadrul bilanţului pentru populaţia de 16-25 de ani.

Unii psihologi pun în discuţie psihologia exclusiv individualistă care neglijează sistemul şcolar[18] şi insistă pe faptul că psihologul trebuie să joace un rol de psihosociolog[19] al educaţiei şi de mediator[20]. Heyse apără astfel ideea că psihologul trebuie să poată *„trece de la atelierul de reparaţii la departamentul însărcinat cu dezvoltarea"*. Cu toate acestea, în capitolul de faţă, vom realiza doar bilanţul psihopedagogic individual întreprins de aceste trei tipuri de psihologi.

Caracteristicile situaţiei de bilanţ

Situaţia de bilanţ psihopedagogic este specială în măsura în care:

- este individualizată (centrarea pe un singur individ);
- este dirijată de o persoană care are o formaţie psihologică (psiholog şcolar, consilier de orientare, psiholog care lucrează într-un centru de bilanţ);
- foloseşte unelte psihotehnice (chestionare, teste) care au caracteristici metrologice particulare – sensibilitate, omogenitate, fidelitate, validitate (*cf.* Document 30);
- măsurile psihometrice integrează noţiunea de eroare de măsurare. Astfel, de exemplu, când se calculează un nivel intelectual cu un examen de tipul WISC, se ştie că valoarea găsită corespunde nivelului intelectual probabil al persoanei, cu o marjă de 5 puncte. Aceasta înseamnă, de exemplu, că există o probabilitate de 95% ca o persoană care a obţinut un rezultat de 110 să aibă un nivel intelectual conţinut în intervalul 105-115;
- se referă adesea la scale de valori construite pe populaţii bine definite (etalonări);
- se realizează în limitele textelor legislative care îi reglementează practicile (*cf.* Document 31).

Se va reţine că activitatea de măsurare pune probleme tehnice şi teoretice complexe care se înscriu la rândul lor în problematici sociale. Instrumentele de evaluare utilizate oferă informaţii de care ne servim de obicei pentru a lua decizii. Aceste informaţii nu au un caracter magic. Examinările care au un obiectiv prognostic, de exemplu, nu permit prezicerea viitorului, ci doar contribuie la reducerea (fără a o suprima total) incertitudinii asociate luării unei decizii. Evaluările ştiinţifice oferă rezultate care trebuie interpretate într-un cadru probabilist, iar cei care iau decizii se confruntă mereu cu o parte ireductibilă de incertitudine. În plan practic, ne vom întreba dacă informaţiile culese cu ajutorul unor instrumente sau tehnici psihologice de evaluare utilizabile aduc vreo ameliorare în raport

---
18. Guillotte *et al.*, 1991.
19. Marc, 1991.
20. Guillemard, 1991.

cu decizia care ar fi luată la întâmplare. Ne vom întreba de asemenea dacă folosirea unui examen psihologic de evaluare permite ameliorarea deciziei care s-ar baza pe altă sursă de informaţie disponibilă, dar mai puţin validă. Vom prezenta câteva exemple de activităţi de evaluare întreprinse, în cadrul activităţilor de bilanţ psihopedagogic, de către psihologii şcolari care lucrează în reţeaua de ajutor specializat, de către psihologii-consilieri de orientare care îşi exercită profesia în centrele de informare şi orientare şi, în fine, de către psihologii din centrele de bilanţ.

SENSIBILITATE, FIDELITATE, OMOGENITATE, VALIDITATE ŞI VALIDARE

DOCUMENT 30

• **Sensibilitatea** unui instrument de măsură este capacitatea de a diferenţia comportamentele populaţiilor sau ale persoanelor.

• **Fidelitatea** se referă la stabilitatea şi la constanţa observaţiilor, atunci când se realizează două măsurări succesive, iar condiţiile de utilizare nu se schimbă.

• **Omogenitatea** este legată de faptul că diversele itemuri ale unui test trebuie să măsoare corect aceeaşi dimensiune.

• **Validitatea** este o calitate esenţială pentru un instrument de evaluare. Se distinge de obicei validitatea criteriilor şi validitatea conţinutului. Validitatea criteriilor este legată de valoarea de prognostic a rezultatelor obţinute cu ajutorul unui test. Măsura stabilită cu ajutorul unui test va fi considerată validă dacă ea ne permite să prognosticăm, cu o mică marjă de eroare, măsura unei alte caracteristici (reuşita în formare sau reuşita profesională, de exemplu). Validitatea conţinutului se referă la problema pertinenţei şi a reprezentativităţii sarcinilor propuse în test, în raport cu domeniul care trebuie măsurat (inteligenţă, anxietate, respect de sine)...

Este important de subliniat că noţiunea de validitate tinde să se integreze în conceptul mai general de validare. **Validarea** este *„cercetarea ştiinţifică a semnificaţiei măsurilor"**. Ea poate fi considerată *„un proces de cercetare continuă care se sprijină pe un fascicul de argumente şi de probe"***.

Conceptul de validare nu ia în considerare doar calităţile intrinsece ale probei, ci şi condiţiile ei de aplicare şi efectele acestora asupra măsurilor obţinute prin probă. Într-adevăr, măsurile nu depind numai de caracteristicile instrumentului, ci şi de caracteristicile persoanelor cărora li se aplică acest instrument şi de caracteristicile contextului în care este utilizat. Trebuie de asemenea amintită calitatea interpretării acestor măsuri care este şi ea legată de calificarea celui care le interpretează. În fine, aceste măsuri sunt culese în funcţie de obiective precise : o evaluare de tip sumativ, formativ, diagnostic, criterial... Trebuie deci să ne punem problema adecvării instrumentelor la populaţia avută în vedere şi la obiectivele vizate. Trebuie de asemenea să ne punem întrebări şi asupra condiţiilor de aplicare, care ar putea antrena o deviere care să afecteze calitatea măsurilor culese.

Se va reţine deci că rezultatele la un test pot fi valide pentru anumite utilizări şi ne-valide pentru altele, că pot fi valide pentru anumite populaţii şi ne-valide pentru altele.

* Messick, 1989; ** Dickes *et al.*, 1994.

• **Probleme privind calitatea măsurilor la o probă de evaluare**

Instrumentul de evaluare ca instrument de măsură

Măsuri obţinute cu ajutorul instrumentului de evaluare
(în ce cadru teoretic vor fi interpretate aceste măsuri şi de către cine ?)

Populaţia de subiecţi
(este instrumentul adaptat la această populaţie ?)

Situaţia de evaluare
(măsurarea efectuată este validă în această situaţie ?)

DOCUMENT 31

O ACTIVITATE REGLEMENTATĂ

• Reglementarea bilanţului competenţelor

Beneficiarul unui bilanţ este protejat, în cadrul general al confidenţialităţii informaţiilor nominale ; concluziile bilanţului sunt doar proprietatea beneficiarului. Activitatea de evaluare este reglementată prin Codul muncii.

• Recomandarea privind modalităţile de culegere a informaţiilor nominale în mediul şcolar şi în ansamblul sistemului de formare

Considerând că prin chestionar şcolar trebuie să se înţeleagă orice culegere de informaţii cu caracter direct sau indirect nominal care i se adresează elevului, studentului, ucenicului, stagiarului sau familiei sale, în cadrul învăţământului primar, secundar sau superior din sectorul public sau privat, ca şi în ansamblul aparatului de formare.

Considerând că prezenta recomandare se aplică oricărei operaţii de culegere de informaţii, oricare ar fi suportul sau finalitatea acesteia.

În ceea ce priveşte natura informaţiilor culese :

Se aminteşte că informaţiile cerute trebuie să fie adecvate, pertinente şi ponderate în conformitate cu finalităţile pentru care ele sunt solicitate.

Conservarea sau stocarea în memorie a informaţiilor cu caracter rasial, politic, filozofic, religios sau sindical este interzisă, în afara unui acord în scris chiar de persoana interesată, atunci când este majoră sau emancipată, sau de reprezentantul său legal.

Se consideră că răspunsurile la întrebările cu privire la apartenenţa la o asociaţie de părinţi sunt susceptibile de a scoate în evidenţă opiniile politice, religioase sau sindicale ale celor interesaţi ; că, din acest punct de vedere, culegerea lor este poate face numai în urma unui acord în scris al acestora.

În acelaşi sens, informaţiile susceptibile de a aduce prejudicii vieţii private a elevilor sau ale părinţilor lor, legate în special de probleme de sănătate sau ale vieţii sexuale, nu trebuie culese decât prin acordul în scris al celor vizaţi.

În ceea ce priveşte informarea în prealabil a celor interesaţi :

Se aminteşte că, în virtutea legislaţiei în vigoare, peroanele de la care trebuie culese informaţii nominative trebuie să fie informate :

- asupra caracterului obligatoriu sau facultativ al răspunsurilor la fiecare întrebare ;
- asupra eventualelor consecinţe ale unui răspuns greşit ;
- asupra destinatarilor informaţiilor culese ;
- asupra dreptului de acces şi de rectificare a informaţiilor care îi privesc ;

Atunci când asemenea informaţii sunt culese prin intermediul chestionarelor scrise, acestea trebuie să menţioneze indicaţiile necesare ;

Se consideră că, atunci când informaţiile sunt culese prin alte procedee, indicaţiile amintite mai sus trebuie să fie aduse la cunoştinţa celor interesaţi în prealabil şi prin orice mijloc ;

Atunci când aceste informaţii se referă la alte persoane decât cele de la care ele au fost culese, aceste persoane trebuie să fie informate în prealabil.

În ceea ce priveşte testele psihotehnice şi psihologice :

Se consideră că testele şi probele având caracter psihotehnic sau psihologic reprezintă culegerea unor informaţii nominale.

În consecinţă, înainte de organizarea unor asemenea teste sau probe trebuie să fie obţinut acordul în scris al responsabilului legal al unui elev minor.

J. Fauvet

Rolul crescând al psihologilor

Misiunile psihologilor de şcoală au devenit din ce în ce mai importante în şcoală ca instituţie (participarea la elaborarea proiectului de şcoală, funcţie de formare şi de cercetare...). Unul dintre rolurile psihologului de şcoală ar fi acela de a aduce la cunoştinţa cadrelor didactice rezultatele mai importante ale cercetării psihologice, chiar în condiţiile în care aceste rezultate nu sunt transferabile în mod mecanic în practica pedagogiei curente. Astfel, de exemplu, în domeniul psihologiei lecturii, multe lucrări recente au pus accentul pe importanţa dezvoltării unei conştiinţe fonologice (capacitatea de a descompune un cuvânt în compuşii lui : silabe şi litere) în cursul procesului de învăţare a lecturii[21].

Un fenomen complex cum ar fi eşecul şcolar poate fi analizat la mai multe niveluri (individual, familiar, instituţional, social...), deci abordarea psihologică a dificultăţilor şcolare ar putea face obiectul unor critici, în măsura în care ar reduce analiza acestor dificultăţi la aspectul individual. De fapt, rezultatele unui bilanţ psihologic individual pot şi trebuie să fie plasate în cadrul clasei, grupului, familiei, mediului socio-economic. Abordarea sistemică a avut o mare influenţă şi asupra practicii psihologice a bilanţului.

Participarea la acţiuni de prevenire

Activităţile de prevenire, care includ şi practici de evaluare colectivă şi individuală, ilustrează bine activitatea psihologului de şcoală. Ajutat de către profesor, acesta aplică elevilor, după acordul prealabil al părinţilor, o serie de probe prin care vor fi reperaţi elevii cu dificultăţile cele mai mari. Munca învăţătorului, a psihologului şi eventual a specialistului în psihopedagogie specială constă în a *dezminţi* această previziune şi a le oferi copiilor cu probleme un ajutor specific, susceptibil de a îi ajuta să îşi depăşească dificultăţile. Această muncă de evaluare colectivă este completată, pentru copiii mai slabi, printr-un bilanţ psihopedagogic individual care confirmă sau nu rezultatele evaluării colective şi să le facă mai subtile pentru a se putea preciza tipul de remediere necesară. Trebuie totuşi să recunoaştem că *„cele mai multe recomandări pedagogice pe care psihologia cognitivă le poate inspira trebuie considerate o serie de principii generale, al căror studiu trebuie prelungit în numeroase domenii al învăţării"*[22].

Aceste informaţii culese pe parcursul bilanţului psihopedagogic (*cf.* Document 32) trebuie completate prin observaţii făcute de către profesori asupra comportamentului elevului în cadrul grupului-clasă şi prin informaţiile comunicate de către părinţi. Sinteza observaţiilor permite degajarea domeniilor prioritare în care profesorul şi, eventual, specialistul în psihopedagogie specială vor trebui să lucreze cu elevul.

Centrele de informare şi de orientare

Misiunile definite pentru serviciile de orientare îi conduc pe consilieri, pe de o parte, să participe la observare şi să contribuie la o mai bună adaptare şcolară a elevilor şi, pe de altă parte, îi ajută pe tineri în opţiunile lor şcolare şi profesionale în cadrul elaborării unui proiect.

21. Content, 1984; Morais, 1994; Sprenger-Charolles, 1994.

22. Resnick, 1981.

DOCUMENT 32

PROBELE EXAMENULUI PSIHOPEDAGOGIC

Examenul psihopedagogic se poate baza, după caz sau după timpul de care dispune psihologul, pe o serie de probe printre care pot fi citate:

- testele de evaluare a nivelului intelectual global ca WISC revăzut, Noua scară metrică a inteligenţei, Scalele diferenţiate ale eficienţei intelectuale sau K-ABC, ultima probă editată a acestei familii de teste (vezi Huteau, Actele Colocviului cu tema „Tehnicile psihologice de evaluare a persoanelor", Issy-les-Moulinaux, EAP, 1994).
- probe care vizează capacităţile de analiză fonologică (recunoaşterea rimelor, descompunerea unui cuvânt în silabe etc);
- probe care vizează organizarea spaţială, ca Bender sau figura lui Ray;
- o discuţie care vizează felul în care copilul îşi reprezintă limbajul scris şi învăţarea lecturii.

Aportul psihologului-consilier de orientare şcolară şi profesională în problema evaluării

Observare şi ajutor pentru adaptarea şcolară a elevilor

Problema adaptării şcolare poate fi luată în discuţie dintr-un dublu punct de vedere:

- ea poate fi centrată mai ales pe adaptarea la **caracteristicile sistemului şcolar**. Acest lucru corespunde întrebării unui tânăr: *sunt oare capabil să reuşesc în cadrul respectivului proces de formare*? Ca atare, trebuie furnizate informaţii cu privire la şansele de reuşită ale tânărului, iar tehnicile de evaluare utilizate au o funcţie de prognostic sau o funcţie sumativă. Pentru a răspunde la întrebarea dacă un elev are un nivel suficient pentru a trece într-o clasă superioară, este abordată problema dificilă a competenţei minimale, *„noţiunea de competenţă minimală fiind tot atât de greu de definit ca şi cea de notă adevărată, pentru că variază în funcţie de contexte"*[23];
- adaptarea secundară poate fi centrată şi pe problema **adaptării tratamentului pedagogic la nivelul elevilor**. În acest caz este util să recurgem la tehnicile de evaluare cu funcţie diagnostică (determinarea tipurilor de dificultate întâlnite de un tânăr) şi formativă (analiza fină a experienţei şi lacunelor unui tânăr, atât în planul cunoştinţelor, cât şi în planul funcţionării intelectuale), în vederea aplicării unor tratamente pedagogice adaptate (*cf.* Document 33).

• Cum trebuie înţeleasă natura dificultăţilor şcolare

Atunci când o familie îl consultă pe consilierul de orientare în problema unui copil care are dificultăţi şcolare, consilierul îi poate propune un bilanţ psihopedagogic individual. O astfel de examinare are ca obiectiv să analizeze natura dificultăţilor întâlnite de către tânăr, cu scopul de a propune soluţii de ajutorare viabile, ce vor fi discutate cu tânărul în cauză şi cu familia lui, în cursul dialogului în care se prezintă rezultatele bilanţului psihopedagogic.

---

23. G. de Landsheere, „L'évaluation dans le domaine de l'éducation: tendances", *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1994.

FUNCŢIILE TEHNICILOR DE EVALUARE A CAPACITĂŢILOR COGNITIVE ŞI A CUNOŞTINŢELOR ŞCOLARE UTILIZABILE DE CONSILIERII DE ORIENTARE-PSIHOLOGI

Funcţia evaluării	Momentul evaluării	Decizia care trebuie luată	Tehnici de evaluare
Prognostică	Înainte de formare	Determinarea şanselor de reuşită într-un tip de şcolarizare	– Teste factoriale scrise
Sumativă	La finalul formării		– Teste standard de cunoştinţe şcolare
Diagnostică şi formativă	La începutul şi în cursul formării	Tipul de ajutor necesar : reeducare, învăţământ adaptat... Adaptarea activităţilor de învăţământ la capacităţile elevului : PAE, lectură, atelier de raţionament logic, ajutor la metodele de lucru...	– Scara nivelului intelectual : WISC – Probe psihopedagogice : TAM, baterie de teste de lectură... – Chestionar asupra metodelor de lucru – Dialogul clinic critic al lui Piaget – Dialogul explicativ al lui Vermersch

După L. Allal *et al.*, *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Peter Lang, Berna, 1979.

Dificultăţile pot fi evaluate după mai multe metode. Ele pot fi exprimate, descrise sau analizate de către tânăr, de către părinţii lui sau de către profesori în cursul întrevederilor cu respectivul consilier. Astfel poate fi analizat modul în care şi unii, şi alţii percep dificultăţile şcolare ale tânărului.

Ele pot fi inventariate fie cu ajutorul unui chestionar (de exemplu, întrebări privind metodele de lucru), fie cu ajutorul unei proceduri adaptate de dialog, care urmăreşte să descrie într-un mod precis ceea ce face tânărul atunci când învaţă o lecţie, când rezolvă un exerciţiu de matematică etc.

Aceste dificultăţi se manifestă sub forma rezultatelor şcolare (note) şi comportamentelor care pot fi observate în situaţii şcolare de către cadrul didactic şi familie.

• Bilanţul psihologic individual

În ceea ce îl priveşte pe consilierul de orientare, bilanţul psihologic individual îi permite să obţină o serie de rezultate şi să observe comportamentul tânărului. Aportul consilierului de orientare trebuie pus pe de o parte în relaţie cu utilizarea unor tehnici diverse şi, pe de altă parte, cu diferitele sale cunoştinţe în materie de psihologie, permiţându-i să construiască unele cadre interpretative care dau sens observaţiilor şi rezultatelor culese în timpul bilanţului.

Pentru elaborarea unui proiect şcolar şi profesional

Legea de orientare asupra educaţiei din 1 iulie 1989 precizează în articolul 8 că :

„dreptul de a avea un consilier de orientare şi informaţii asupra tipurilor de învăţământ şi de profesii face parte din dreptul educaţiei. Elevul îşi elaborează proiectul de orientare şcolară şi profesională cu ajutorul instituţiei şi al comunităţii educative, respectiv al cadrelor didactice şi al consilierilor de orientare, care îi facilitează realizarea lui atât în cursul şcolarizării, cât şi la terminarea ei".

Procesul de orientare este integrat într-un demers educativ global care se bazează, într-un mod specific, pe instituţionalizarea timpului şcolar pentru orientare (TSO). Acesta permite punerea în aplicare a unor demersuri educative globale care au drept obiectiv ajutarea elevilor să integreze informaţii despre ei înşişi, despre sistemul educativ şi socio-economic, în perspectiva unui proiect de formare sau a unui proiect profesional. În momentul alegerii, consilierul poate să îi propună elevului un tip de demers pentru un bilanţ, pentru a-l ajuta să aibă o viziune de ansamblu şi să mediteze înainte de a lua decizia finală.

În cadrul activităţii de bilanţ, funcţia consilierului poate să aibă, după Boutinet[24], drept obiectiv să ajute persoanele la :

- o mai bună înţelegere a situaţiei în care se află, pentru a scoate în relief posibilităţile de acţiune ;
- explicarea motivării sau a lipsei de motivare ;
- stabilirea eventualelor obiective preferenţiale.

Dacă admitem că procesul de alegere profesională se bazează pe comparaţia dintre reprezentările de sine şi reprezentările profesionale[25], şi dacă ţinem cont de faptul că liceenii aşteptă în primul rând *„informaţii despre ei"*[26], se poate formula ipoteza că activităţile care urmăresc ameliorarea cunoştinţelor profesionale şi cunoaşterea de sine pot contribui la o alegere şcolară şi profesională mai bine fondată. În ceea ce priveşte informaţiile profesionale, este util să se înceapă prin evaluarea reprezentărilor iniţiale ale liceenilor înainte de a le îmbogăţi cunoştinţele[27], în măsura în care anumite reprezentări iniţiale eronate pot constitui un obstacol în calea achiziţionării de noi cunoştinţe mai apropiate de realitate. În cadrul consilierii privind orientarea, există proceduri de evaluare care îl ajută pe consilier să îi înţeleagă mai bine pe tineri, dar mai ales care îl ajută pe tânăr să se înţeleagă mai bine pe sine. Anumite chestionare de evaluare stimulează meditaţia despre sine şi urmăresc clarificarea reprezentărilor asupra sinelui.

Etapele de decizie

• Cum putem face faţă alegerii

Prima etapă constă în a face faţă problemei alegerii. Regăsim aici noţiunea *strategie de adaptare* (*coping*, în engleză), care este aplicabilă la analiza reacţiilor în situaţii anxiogene. Noţiunea respectivă a fost dezvoltată în cadrul psihologiei sănătăţii[28], dar este aplicabilă şi situaţiilor conflictuale legate de începerea proiectului[29].

În cadrul acestei concepţii a strategiilor de adaptare (*cf.* Document 34), evaluarea evenimentelor sau a problemei ţine cont de caracteristicile persoanei şi ale mediului înconjurător :

- caracteristicile persoanei ridică la următoarele întrebări : *persoana se simte preocupată de problemă ? Crede că are controlul asupra evenimentelor ? Care este nivelul ei de respect de sine sau al sentimentului de competenţă ?* Aceste

24. Boutinet, 1990.
25. Huteau, 1982
26. Benedetto, 1987.
27. Ruffino şi Tricot, 1994.
28. Bruchon-Schweitzer, 1994.
29. Sordes, 1994.

reprezentări diverse afectează în mod evident procesul de elaborare a proiectelor. Explorarea conceptului de sine (felul în care o persoană se percepe şi se descrie) prezintă, după Reuchlin, două aspecte majore: „*...ea pune în evidenţă întrepătrunderea necesară a factorilor cognitivi şi conativi; ilustrează necesitatea de a lua în considerare unităţi de analiză destul de mari, reprezentările de sine fiind o rezultantă a funcţionării acestor factori şi formând schemele care dirijează conduita*”[30].

– caracteristicile **mediului** ridică următoarele întrebări: *pe ce sprijin din anturajul său poate conta persoana? De cât timp liber poate ea să dispună dacă, de exemplu, intenţionează să urmeze cursuri serale?*

• Căutarea unor soluţii

În cadrul celei de-a doua etape sunt căutate diverse soluţii acceptabile pentru elev.

30. Reuchlin, 1990.

• Evaluarea oportunităţilor

Cea de-a treia etapă este consacrată evaluării diverselor oportunităţi viabile. Acestea vor fi comparate între ele pentru a evidenţia cea mai bună oportunitate pentru tineri, ţinând cont de factorii de mediu. Criteriile de evaluare utilizate pentru a clasifica diversele oportunităţi sunt legate evident de valorile, de interesele, de competenţele personale ale elevului. Această etapă se poate baza pe un dialog structurat de tipul bilanţ-inventar, în cursul căruia se face o listă, împreună cu consultantul, a punctelor pozitive şi negative asociate fiecărei soluţii care trebuie analizată[31].

• Angajarea şi decizia

A patra etapă este aceea a angajării. Decizia luată trebuie respectată.

Activităţile consilierilor de orientare psihologică au făcut obiectul unor anchete.

31. Wheeler, Janis, 1980.

DOCUMENT 34

SCHEMA STRATEGIEI DE ADAPTARE SAU *COPING*

Resursele persoanei
(opinii, loc de control,
trăsături de personalitate...)

Evaluarea evenimentului → Strategii de adaptare

Factori de mediu (caracteristici ale situaţiei, sprijin social...)

I. Paulhan, „Le concepte de *coping*”, *L'Année psychologique*, nr. 92, 1992.

Se pare că aceştia folosesc tehnici de evaluare care au ca obiective :
- sensibilizarea care pregăteşte dialogul ;
- ajutorul acordat pentru autoevaluare şi cunoaştere de sine.

Centrele de bilanţ

Practicile bilanţului de competenţe s-au dezvoltat în cursul anilor '80, pe de o parte, din cauza nevoilor de reclasificare profesională legată de mutaţiile industriale şi, pe de altă parte, dificultăţilor de integrare cu care se confruntă tinerii care au ieşit din sistemul şcolar fără o calificare suficientă.

Desfăşurarea unui bilanţ

Bilanţul se organizează în trei faze succesive[32] (*cf.* Document 35), descrise în circulara din 19 martie 1993 a Ministerului Muncii şi formării profesionale :

- „*Faza preliminară trebuie să îl determine pe beneficiar să îşi precizeze şi să îşi analizeze nevoile*" şi trebuie să îl informeze „*asupra metodelor şi tehnicilor care îi sunt propuse, cât şi asupra principiilor de utilizare a concluziilor pe care le va trage de aici*".
- Faza de investigaţie a bilanţului de competenţe trebuie să îi permită celui interesat :
  - „*să identifice elementele procesului de schimbare în care se integrează* ;
  - *să-şi conceapă mai bine valorile, interesele, aspiraţiile şi factorii care îi determină motivaţia* ;
  - *să-şi evalueze cunoştinţele generale şi profesionale, experienţa şi aptitudinile* ;
  - *să repereze elementele experienţei proprii transferabile la noile situaţii profesionale avute în vedere* ;
  - *să-şi estimeze resursele şi potenţialele care încă nu au fost exploatate*".
- Faza de încheiere a bilanţului de competenţe este realizată sub formă de dialoguri personalizate. Această fază duce la elaborarea unui „*document de sinteză care aminteşte, pe de o parte, circumstanţele în care s-a desfăşurat bilanţul de competenţe şi, pe de altă parte, care sunt competenţele şi aptitudinile celui interesat, identificate ţinându-se cont de perspectivele de evoluţie vizate şi, dacă este cazul, care sunt elementele constitutive ale proiectului său profesional sau ale proiectului său de formare, precum şi, eventual, principalele etape prevăzute de punerea lui în aplicare*".

Convorbiri, teste şi chestionare sunt tehnicile folosite în cazul bilanţului de competenţe. Multe lucrări şi articole prezintă destul de detaliat tehnicile utilizate în cursul activităţii de bilanţ[33]. Mai multe numere din anumite reviste de specialitate au fost consacrate practicilor bilanţului de competenţe.

Specificitatea în termeni de evaluare

Principalele aspecte specifice ale activităţii de evaluare realizate în cadrul bilanţului de competenţe sunt următoarele :
- activităţile de evaluare fac obiectul unei negocieri între solicitantul bilanţului şi psiholog ;
- în cursul alcătuirii bilanţului, psihologul are un rol de ghid al consultantului[34] ;
- rezultatele bilanţului sunt proprietatea exclusivă a solicitantului ;
- evaluările pot fi însoţite de un portofoliu al competenţelor[35] pe care îl putem considera o activitate de autoevaluare asistată de către psiholog ;

32. Aubret, 1989a.

33. Aubret *et al.* 1989a ; Aubret *et al.*, 1989b ; Blanchard *et al.*, 1989 ; Francequin, 1991.
34. Lemoine, 1993.
35. Aubret, 1991 ; Aubret 1992 ; Liétard, 1992 ; Kastler, Galinier, 1991.

DOCUMENT 35

ALCĂTUIREA UNUI BILANȚ

Alcătuirea unui bilanț presupune voluntariatul unei pesoane care își acordă timpul pentru a face un rezumat al trecutului său personal și profesional, precum și pentru a construi și a valida un proiect.

Bilanțul are ca scop identificarea experienței și potențialelor, evaluarea și valorificarea celor pertinente, în perspectiva unei evoluții dorite de către consultant. Așa cum subliniază Sylvie Boursier (*L'Orientation éducative*, Entente, 1989) este vorba deci despre un demers formativ și dinamic.

Destinat inițial salariaților care schimbă domeniul, propus apoi cadrelor sau femeilor care reiau o activitate profesională, bilanțul este deschis oricărei persoane voluntare, salariate sau fără loc de muncă. Bilanțul poate fi definit ca un „*demers personal, care cere o mediere socială, de identificare a potențialului personal și profesional susceptibil de a fi investit în elaborarea și realizarea unor proiecte de integrare socială și profesională*" (J. Aubret, F. Aubret, C. Damiani, *Les Bilans personnels et professionnels, Guide methodologique*, INETOP, 1990). Această definiție, ireductibilă la o simplă evaluare sau la o poziționare în raport cu referințe privind munca și educația, se va impune progresiv în textele contractuale și de reglementare relative la bilanțurile de competențe personale și profesionale.

• Desfășurarea unui bilanț

Faza 1: primirea consultantului și pregătirea bilanțului

Conținut	Metode
• Analizarea cererii • Decizia asupra oportunității unui bilanț • Definirea parcursului bilanțului • Elaborarea unui contract (administrativ, pedagogic)	• Dialoguri • Activități de sensibilizare (individuale sau colective) • Ședințe de informare privind bilanțul, experții, instrumentele, portofoliul de competențe

Faza 2: Culegerea informațiilor, evaluarea

Conținut	Metode
• Evaluarea cunoștințelor și a experienței profesionale • Evaluarea abilităților personale: – fizice și senzoriale – psihomotrice – cognitive – motivaționale – culturale, afective și relaționale	• Dialoguri – teste psihometrice – observare în mediul de lucru și de formare (poziționare) – tehnici de grup – itinerare autobiografice, evenimente de viață

Sinteza observațiilor redactate de experți. Elaborarea concluziilor

Faza 3: înmânarea rezultatelor, sfaturi personalizate

Conținut	Metode
• Discuții cu consultantul, asupra rezultatelor bilanțului și a sintezei experților • Sfaturi cu privire la proiectul consultantului, sfaturi de orientare • Evaluarea bilanțului prin elaborarea unor strategii de viitor (pe termen scurt, mediu și lung)	• Dialog • Program informatizat de ghidare

- unul dintre obiectivele bilanţului este acela de a întări respectul de sine[36] al persoanei care se angajează în acest demers. Se ştie că sentimentul de competenţă este legat de interesele profesionale[37] şi că această dimensiune a personalităţii intervine deci în construirea proiectului ;
- evaluările pot avea ca obiectiv recunoaşterea şi validarea experienţelor[38].

Reticenţe şi critici

Bilanţul de competenţe a suscitat un anumit număr de reticenţe din partea conducătorilor de întreprindere (care preferă să recurgă la bilanţurile interne ale întreprinderii), o anumită neîncredere din partea salariaţilor şi critici care se referă chiar la noţiunea de competenţă.

Criticile aduse noţiunii de competenţă se referă în primul rând la două planuri. În plan tehnic, ne putem întreba dacă ştim să definim şi să măsurăm suficient de precis realităţile complexe care sunt competenţele şi dacă suntem capabili să le evaluăm cu ajutorul unor tehnici care să nu fie nici prea subiective, nici prea arbitrare. În plan social, punerea în aplicare a unei *logici de competenţă* în întreprinderi[39] are ca efect ponderea mai mare a concepţiei colective faţă de concepţia individuală.

În ciuda acestor probleme serioase, dreptul salariaţilor de a avea acces la bilanţ poate fi considerată un ajutor pentru evoluţia în carieră. Activităţile de bilanţ pot fi însoţite de punerea în aplicare a unor tehnici destinate portofoliului de competenţe, proiectate în vederea recunoaşterii şi validării experienţelor personale şi profesionale. În urma procedurii de evaluare a experienţelor, pot fi eventual obţinute anumite unităţi de valori necesare pentru obţinerea unei diplome. Este o inovaţie importantă, chiar dacă aplicarea textelor legislative la validarea experienţelor pare încă foarte prudentă.

Inovaţiile în materie de evaluare

În concluzie, vom putea, aşa cum a procedat Huteau[40], să scoatem în relief mai multe evoluţii referitoare la tehnicile psihologice de evaluare a persoanelor, utilizate în cursul practicilor de bilanţ pe care le-am prezentat ; se caută o mai bună articulare între evaluare şi formare, se manifestă o atenţie sporită pentru autonomia subiectului şi se caută procedurile de evaluare mai bine fondate teoretic.

În cursul activităţilor de bilanţ se constată în special că :

- participarea consultantului este solicitată mai mult în timpul activităţilor de evaluare şi este cu atât mai simplă cu cât persoana angajată în activitatea de bilanţ este mai în vârstă ;
- rolul psihologului este acela de ghid al consultantului ;
- multe metode de evaluare, cum ar fi chestionarele privind problemele de interes şi personalitatea sunt propuse drept metode de autoevaluare asistată ;
- evaluarea este pusă în practică într-o perspectivă formatoare ; de aceea faza de restituire a rezultatelor bilanţului de către psiholog, al cărui obiectiv este de a facilita cunoaşterea rezultatelor de către consultant, este considerată esenţială.

---

36. Lévy-Leboyer, 1993.
37. Blanchard, Vrignaud, 1994.
38. Aubret, Gilbert, 1994.
39. Zarifian, 1993.
40. Huteau, 1994.

COD DEONTOLOGIC PENTRU TESTE ÎN EDUCAŢIE

Acest text este traducerea unui cod deontologic aplicat practicii de evaluare, elaborat în Statele Unite de către reprezentanţi ai unor diverse organisme profesionale. El ilustrează tendinţa observată în prezent în domeniul evaluării, de a reflecta asupra acestei practici în relaţie cu păstrarea intereselor persoanelor care i se supun.

Acest tip de text răspunde intenţiilor :

- de a informa *subiecţii* asupra metodelor care le sunt aplicate sau, în general, publicul asupra a ceea ce este îndreptăţit să aştepte ;
- de a defini în folosul proiectanţilor şi al beneficiarilor limitele stricte ale cadrului în interiorul căruia trebuie să rămână, în exercitarea funcţiei lor.

Este deci vorba despre un exemplu din spaţiul american, prezentat aici deoarece este bine formulat, dar aceeaşi tendinţă este observată şi în alte ţări.

Introducere

Codul deontologic referitor la utilizarea testelor în domeniul educaţiei enunţă principalele obligaţii faţă de persoanele testate, care trebuie să îi respecte pe profesioniştii ce elaborează sau folosesc testele. Codul se aplică în domeniul educaţiei (admitere, evaluări şcolare, diagnostic educativ şi plasarea elevilor). Codul nu se referă la problema folosirii testelor în sectorul întreprinderilor sau în scopul obţinerii unui certificat. Chiar dacă acest cod se aplică la numeroase tipuri de teste utilizate în domeniul educaţiei, el se referă în primul rând la testele elaborate de către profesionişti, precum cele vândute de editorii de teste sau folosite în cadrul testării aplicate într-un cadru instituţional. Codul nu se aplică probelor elaborate de profesori şi folosite în propriile clase.

Codul se referă în acelaşi timp la cei care elaborează şi folosesc testele. Utilizatorii testelor pot fi şi cei care le aleg, care conduc serviciile de îmbunătăţire a testele sau care iau decizii pornind de la rezultatele testelor. Cei care concep testele sunt şi cei care le elaborează efectiv şi stabilesc politici pentru programe speciale de testare. Este posibil ca aceste roluri diverse să se suprapună. Codul prezintă reguli deontologice care trebuie respectate de către cei care concep şi de către cei care folosesc testele în domeniul educaţiei, în special în ceea ce priveşte :

A. Conceperea şi alegerea testelor ;
B. Interpretarea scorurilor ;
C. Asigurarea echităţii ;
D. Informarea persoanelor testate.

Organismele, instituţiile şi profesioniştii care, cu titlu individual, subscriu la acest cod se angajează să respecte drepturile persoanelor testate aplicând principiile care figurează în cod. Codul a fost astfel elaborat încât să fie compatibil cu capitolele corespondente din *Normele utilizării testelor în domeniul educaţiei şi al psihologiei* (AERA, APA NCME, 1985). Cu toate acestea, codul este diferit de norme în ceea ce priveşte audienţa şi obiectivele. Codul urmăreşte să fie înţeles de un public cât mai larg : el este limitat la testele folosite în domeniul educaţiei ; este focalizat în mod special pe aspectele relative la utilizarea corectă a testelor. Codul nu urmăreşte să adauge principii noi la cele deja existente în *Norme* sau să modifice sensul *Normelor*. Scopul lui este mai mult acela de a prezenta, în acelaşi spirit, o selecţie de probleme abordate de *Norme*, pe înţelesul persoanelor testate şi/sau al părinţilor sau tutorilor. Comisia mixtă speră de asemenea ca acest cod să fie considerat compatibil cu codurile de conduită şi cu principiile deontologice ale altor grupuri profesionale care utilizează teste în domeniul educaţiei.

Codul a fost pus la punct de comitetul mixt pentru practicile de testare. Este rezultatul eforturilor şi al cooperării mai multor organisme profesionale care au drept obiectiv ameliorarea, în interesul public, a calităţii practicilor de testare. Comitetul mixt a fost creat sub egida următoarelor asociaţii : *American Educational Reasearch Association*,

DOCUMENT 36

American Psychological Association şi *National Council on Measurement in Education*, cărora li s-au alăturat în timp următoarele organizaţii : *Association for Counseling and Development/Association for Measurement and Evaluation in Counseling and Development* şi *American Speech-Language Hearing Association*.

Acest cod nu este protejat printr-un *copyright*. Reproducerea şi difuzarea lui sunt încurajate. *Code of Fair Testing Practices in Education (1988), Washington D.C. : Joint Committee on Testing Practices. (Mailing adress : Joint Committee on Testing Practice, American Psychological Association, 1200 17th Street, NW, Washington D.C. 20036).*

A. Conceperea şi alegerea unor teste adecvate

Cei care concep teste trebuie să furnizeze informaţia necesară utilizatorilor pentru ca aceştia să îşi poată alege testul adecvat.

Cei care concep teste trebuie :

1. Să definească ceea ce se măsoară prin fiecare test şi în ce scop trebuie el utilizat. Să descrie populaţiile pentru care a fost construit testul.
2. Să prezinte caracteristicile, utilitatea şi limitele testelor, precum şi scopurile urmărite.
3. Să explice în mod clar principiile pe care se sprijină evaluarea, cu un nivel de precizie adaptat interlocutorilor cărora li se adresează.
4. Să descrie procesul de construire a testului. Să explice cum au fost selecţionate conţinutul şi aptitudinile evaluate.
5. Să furnizeze probe că testul şi-a atins scopul urmărit.
6. Să le furnizeze utilizatorilor calificaţi extrase reprezentative sau reproduceri integrale ale chestionarelor, indicaţiilor, paginilor cu răspunsuri, manualelor şi listelor de rezultate.
7. Să furnizeze informaţii care dovedesc că fiecare test se potriveşte grupurilor aparţinând diverselor comunităţi etnice sau lingvistice.
8. Să precizeze în documentele publicate care sunt calităţile specifice cerute pentru aplicarea fiecărui test sau pentru interpretarea corectă a rezultatelor.

Utilizatorii testelor trebuie să aleagă testele care îndeplinesc funcţia pentru care au fost construite şi care sunt adaptate la populaţia testată.

Utilizatorii testelor trebuie :

1. Să definească în primul rând scopul testării şi populaţia care va fi testată. Apoi trebuie să aleagă un test, trecând în revistă informaţiile deja existente, în aşa fel încât testul ales să răspundă obiectivului definit şi să fie adaptat populaţiei testate.
2. Să caute sursele de informaţie utile, altele decât rezultatele la teste, pentru a confirma informaţiile furnizate de teste.
3. Să citească manualele oferite de cel care a conceput testul şi să evite folosirea testelor care furnizează o informaţie incompletă sau greu de înţeles.
4. Să se informeze pentru a şti cum şi când a fost conceput şi experimentat testul.
5. Să caute evaluări critice ale testului şi să se informeze asupra altor instrumente de măsură utilizabile. Să caute probe care permit confirmarea afirmaţiilor formulate de cel care a conceput testul.
6. Să examineze cu atenţie un specimen de test sau un eşantion de întrebări, indicaţiile, foile de răspuns, manualele şi listele de rezultate înainte de a alege un test.
7. Să verifice dacă etaloanele pentru diferite grupuri şi conţinutul testului sunt adaptate populaţiei care va fi supusă la această probă.
8. Să aleagă şi să folosească testele pentru care există cunoştinţele şi calităţile necesare bunei lor administrări şi interpretării lor corecte.

B. Interpretarea scorurilor

Cei care concep teste trebuie să îi ajute pe utilizatori să interpreteze scorurile în mod corect.

Cei care concep testele trebuie:

9. Să furnizeze informaţii precise şi uşor de înţeles asupra modului de a calcula scorurile la test şi care descriu în mod clar metoda care trebuie adoptată. Să explice sensul şi limitele scorurilor prezentate.
10. Să descrie caracteristicile populaţiilor de subiecţi pe baza cărora au fost concepute etaloanele. Să precizeze datele la care au fost culese datele şi metoda folosită în selecţionarea eşantionului de subiecţi testaţi.
11. Să le semnaleze utilizatorilor erorile specifice şi rezonabile previzibile, care trebuie evitate în utilizarea scorurilor.
12. Să furnizeze informaţii care îi vor ajuta pe utilizatori să urmeze procedurile acceptabile pentru a stabili scorurile de admitere, atunci când testul este folosit în acest scop.
13. Să furnizeze informaţii care îi vor ajuta pe utilizatori să adune probe, arătând astfel că testul şi-a atins obiectivele.

Utilizatorii testelor trebuie să interpreteze scorurile corect.

Utilizatorii testelor trebuie:

9. Să obţină informaţii cu privire la etaloanele utilizate pentru stabilirea scorurilor, la caracteristicile etaloanelor sau ale grupurilor de comparaţie şi la limitele scorurilor.
10. Să interpreteze rezultatele în funcţie de diferenţele importante observate între etaloanele oferite şi subiecţii care au trecut testul. Să ia în calcul, în egală măsură, şi diferenţele ţinând de practicile de administrare a testului sau de gradul în care subiecţii testaţi sunt familiarizaţi cu problemele specifice testului.
11. Să evite utilizarea testelor cu obiective nerecomandate explicit de cel care a conceput testul, cu excepţia situaţiei în care se poate face dovada că testul se potriveşte cu tipul de utilizare vizat.
12. Să explice cum au fost stabilite punctajele de admitere şi să demonstreze că acestea au fost bine gândite.
13. Să demonstreze că testul şi-a atins obiectivele.

C. Asigurarea echităţii

Cei care concep testele trebuie să depună efortul de a le face cât mai echitabile, pentru candidaţi care se deosebesc prin sex, origine etnică şi culturală sau care suferă de un handicap socio-cultural.

Cei care concep teste trebuie:

14. Să examineze şi să revizuiască întrebările şi materialele aferente pentru a evita orice conţinut sau formulare care poate fi contestată.
15. Să facă cercetări asupra performanţelor candidaţilor care se deosebesc prin sex, origine etnică sau culturală atunci când au la dispoziţie eşantioane suficient de mari. Să stabilească proceduri care să contribuie la garantarea faptului că diferenţele de performanţă depind de aptitudinile care intră în sfera evaluării şi nu de factori nesemnificativi.

Utilizatorii trebuie să aleagă teste concepute cât mai echitabil, pentru candidaţii care se deosebesc prin sex, origine etnică şi culturală sau care suferă de un handicap socio-cultural.

Utilizatorii testelor trebuie:

14. Să evalueze procedurile folosite de cei care au elaborat testele pentru a evita orice conţinut sau formulare potenţial contestabilă.
15. Să examineze performanţele candidaţilor care se deosebesc prin sex, origine etnică şi culturală, atunci când au la dispoziţie eşantioane suficient de mari. Să evalueze în ce măsură diferenţele de performanţă se pot datora unor caracteristici nesemnificative ale testului.

DOCUMENT 36

16. Să modifice, atunci când este posibil, forma testelor şi procedurile de aplicare în cazul candidaţilor care suferă de un handicap socio-cultural. Totuşi, în acest caz, trebuie atrasă atenţia utilizatorilor asupra riscurilor unor rezultate incomparabile cu etaloanele standard.

16. Atunci când este necesar şi posibil, să folosească formule de test sau proceduri de aplicare modificate, pentru candidaţii care suferă de un handicap socio-cultural. În acest caz, aplicarea etaloanelor standard la rezultatele obţinute trebuie să ţină cont de modificările făcute.

D. Informarea subiecţilor testaţi

În anumite circumstanţe, cei care concep teste pot comunica direct cu subiecţii testaţi. Oricare ar fi grupul care comunică direct cu subiecţii testaţi, el va furniza informaţia descrisă mai jos.

Cei care concep testele şi utilizatorii testelor trebuie:

17. Să le furnizeze subiecţilor, părinţilor sau tutorilor, atunci când un test este facultativ, informaţii care să le permită să aprecieze dacă testul trebuie sau nu aplicat, dacă există sau nu o alternativă posibilă la testare.
18. Să le furnizeze subiecţilor informaţiile de care au nevoie pentru a se familiariza cu câmpul de aplicare a testului, cu tipul de formulare a întrebărilor şi cu strategiile de testare adecvate. Să facă eforturi pentru ca aceste informaţii să fie accesibile tuturor subiecţilor testaţi.

În anumite circumstanţe, cei care concep testele sau utilizatorii acestora au un control direct asupra testelor sau asupra scorurilor.

Cei care concep testele şi utilizatorii testelor trebuie:

19. Să le furnizeze subiecţilor testaţi, părinţilor sau tutorilor, informaţii cu privire la dreptul subiecţilor de a obţine copii ale testelor şi foilor pe care au răspuns, la posibilitatea de a relua testul, de a recalcula scorurile sau de a cere anularea lor.
20. Să informeze subiecţii, pe părinţii sau pe tutorii lor cât timp vor fi păstrate rezultatele şi să indice cui şi în ce circumstanţe scorurile la teste pot sau nu pot fi comunicate.
21. Să descrie procedurile pe care subiecţii testaţi, părinţii sau tutorii lor le pot folosi pentru a depune plângeri sau pentru a-şi rezolva problemele.

Membrii grupului de lucru care elaborează acest cod de deontologie şi ai comitetului mixt asupra practicilor de testare care au animat grupurile de lucru: Theodore P. Bartell, John R. Bergan, Esther E. Diamond, Richard P. Duran, Lorraine D. Eyde, Raymond D. Fowler, John J. Fremer etc.

Codul poate fi obţinut de la:
National Council on Measurement in Education, 1230 Seventeenth Street, NW, Washington, C.C. 20036
Un exemplar este gratuit.

Traducerea în limba franceză: S. Blanchard, O. Dosnon, J.-C. Sontag, P. Vrignaud şi M. Wach de la Serviciul cercetări al INETOP.

PARTEA A CINCEA

EFECTELE EVALUĂRII

A ne interesa de problema evaluării înseamnă a aborda problema funcţiilor evaluării. Înseamnă a verifica în special în ce măsură efectele corespund funcţiilor declarate şi descoperirea eventuală a funcţiilor nedeclarate.

Înseamnă însă şi a ridica o problemă deosebit de complexă, întrucât factorii puşi în joc sunt multipli şi greu de separat. Este, de altfel, un subiect foarte puţin studiat, fapt nu lipsit de semnificaţie având în vedere locul şi rolul evaluării în sistem. În faţa acestei complexităţi, ar trebui discutate mai multe aspecte.

- Efectele evaluării, în general, asupra ansamblului sistemului, relevă o abordare sistemică, deci studierea efectelor retroactive în globalitatea lor. Acest lucru nu se confundă cu studiul efectelor uneia sau mai multor evaluări, chiar dacă trebuie să începem astfel.
- Evaluarea are efecte prin rezultatele pe care le produce (dacă sunt cunoscute). Dar afectează, prin simpla ei existenţă şi prin obiective, persoanele implicate.
- O evaluare are întotdeauna, cu toate precauţiile metodologice şi politice, efecte aşteptate (prevăzute sau dorite de către cei care o concep) şi efecte imprevizibile.
- Efectele pe care le poate produce o evaluare depind de:
  - felul în care se justifică şi se explică participanţilor şi opiniei publice obiectivele evaluării ;
  - difuzarea sau nu a rezultatelor ;
  - calitatea sau valabilitatea rezultatelor, dar şi de felul în care ele sunt primite de către destinatari şi de opinia publică, în funcţie de prejudecăţile şi interesele dominante ;
  - riscul potenţial de repunere în discuţie a ordinii stabilite (riscurile unora fiind evident diferite de riscurile altora). Este o problemă complexă care nu se pune la fel dacă este evaluat sistemul naţional, instituţional sau individual.

A ne interesa de problema evaluării înseamnă a aborda problema funcțiilor evaluării. Înseamnă a verifica în special în ce măsură efectele corespund funcțiilor declarate și descoperirea eventuală a funcțiilor nedeclarate.

Înseamnă însă și a ridica o problemă deosebit de complexă, întrucât factorii puși în joc sunt multipli și greu de separat. Este, de altfel, un subiect foarte puțin studiat, fapt nu lipsit de semnificație având în vedere locul și rolul evaluării în școală. În fața acestei complexități, ar trebui discernute mai multe aspecte:

- Efectele evaluării, în general, asupra ansamblului sistemului, relevă o abordare sistemică; deci studierea efectelor retroactive în globalitatea lor. Acest lucru nu se confundă cu studiul efectelor uneia sau mai multor evaluări, chiar dacă trebuie să începem astfel.
- Evaluarea are efecte prin rezultatele pe care le produce (dacă sunt cunoscute). Dar afectează, prin simpla ei existență și prin obiective, persoanele implicate.
- O evaluare are intenționalitate, cu toate presupozițiile metodologice și politice, efecte așteptate (prevăzute sau dorite de către cei care o concep) și efecte imprevizibile.
- Efectele pe care le poate produce o evaluare depind de:
  – felul în care se justifică și se explică participanților și opiniei publice obiectivele evaluării;
  – difuzarea sau uzul a rezultatelor;
  – calitatea sau valabilitatea rezultatelor, dar și de felul în care ele sunt primite de către destinatari și de opinia publică, în funcție de prejudecățile și interesele dominante;
  – riscul potențial de repunere în discuție a ordinii stabilite (riscurile acestea fiind evident diferite de riscurile altora). Este o problemă complexă care nu se pune la fel dacă este evaluat sistemul național, instituțional sau individual.

CAPITOLUL 1

EFECTELE EVALUĂRII SISTEMULUI

A fost descrisă în partea a treia importanţa din ce în ce mai mare pe care o are evaluarea în cadrul preocupărilor puterii centrale, aflată la originea celor mai multe impulsuri care urmăresc să promoveze noile practici de evaluare printre persoanele active. Ministerul produce el însuşi un mare număr de evaluări. Ne-am aştepta deci ca, la acest nivel, să existe o legătură funcţională între evaluare şi decizie. Evaluarea ar corespunde astfel definiţiei lui Daniel-L. Stufflebeam, „un proces prin care se delimitează şi se obţin informaţii utile care permit judecarea deciziilor posibile”[1]. *Am văzut în exemplul precedent că lucrurile nu sunt atât de simple.*

Să încercăm să vedem lucrurile mai clar, pornind de la câteva exemple în care situaţia pare mai puţin ambiguă: când ministerul a decis el însuşi ce evaluări trebuie efectuate. Este cazul tuturor evaluărilor înscrise în programul de lucru al Inspectoratului General.

Să ne amintim că una dintre funcţiile declarate ale evaluării este aceea de a informa naţiunea asupra funcţionării şi rezultatelor şcolii. Se înţelege cu uşurinţă că funcţia de informare nu implică în mod obligatoriu luarea unei decizii, în afara cazului în care naţiunea şi-ar face cunoscută nemulţumirea şi ar solicita schimbări sau ameliorări.

Să restrângem deci problema şi să examinăm evaluările solicitate în mod expres de către responsabilii ministeriali cu intenţia anunţată de a lua decizii. Se vor distinge trei cazuri:

- evaluarea punerii în aplicare a unei măsuri deja luate, cu intenţia de a o modifica pentru a ameliora modul de aplicare;
- evaluarea pertinenţei unei politici în raport cu obiectivele ei;
- evaluarea destinată să furnizeze informaţii pentru clarificarea unei decizii care trebuie luată.

Evaluarea punerii în aplicare a unei decizii

Proiectele de instituţie

Politica proiectelor de instituţie poate fi considerată importantă, deoarece instaurează un nou mod de gestionare a sistemului educativ: unei direcţii pur ierarhice, de sus în jos, ea îi substituie o conducere bazată pe obiectivele iniţiativei locale, la nivel de instituţie. Aşa cum afirma directorul departamentului care se ocupa de licee şi colegii, Andre Legrand, *„proiectul de instituţie nu înseamnă nici decizie naţională luată de sus în jos, nici libertatea*

1. D.-L. Stufflebeam, *L'Évaluation en éducation et la prise de décisions*, NHP, 1974.

totală şi anarhică a profesorului în clasă ; înseamnă intercalarea între cele două a unui factor de coerență"[2].

Studiul a fost realizat în perioada octombrie 1990 - mai 1001, iar raportul este adresat ministrului în data de 5 iunie 1991. El scoate în evidență un anumit număr de probleme :

- absența, în cazul responsabililor, a unei concepţii unice despre proiectul de instituţie ;
- deficitul de comunicare şi de explicaţii ;
- carenţele mijloacelor *globalizate* şi deci ale marjei de autonomie ;
- carenţele funcţiilor strategice de conducere, de comunicare şi de evaluare ;
- contradicţia dintre discursul oficial şi măsurile luate...

Concluzia reprezintă un avertisment : *„pentru anumite inspectorate riscul major ar putea fi, începând de astăzi, prelucrarea unei măsuri novatoare de către birocraţia aparatului administrativ*".

Pare deci urgentă luarea unor măsuri pentru redresarea situaţiei. Iar raportul face recomandări în acest sens :

- *„unificarea conceptelor cadrelor de conducere în ceea ce priveşte proiectele şi politicile pentru proiecte* ;
- *fiecare academie trebuie ajutată să elaboreze o strategie globală de dezvoltare a proiectelor în jurul principiilor comune*" ;
- serviciile la nivel de inspectorat trebuie determinate să evolueze ;
- atribuirea conducerii generale a proiectului unui director din administraţia centrală ;

Predarea limbilor moderne la şcoala elementară

În cazul proiectului de instituţie, există tensiuni la nivelul educaţiei naţionale. În alte cazuri poate fi vorba despre influenţe externe, de exemplu, la cadrele didactice care predau limbi moderne la şcoala elementară. Acest tip de predare a fost introdus în 1989 cu titlu de experiment, pe o perioadă de trei ani. Inspectoratul general a supravegheat derularea experimentului şi a întocmit o evaluare finală, la sfârşitul perioadei de trei ani. Autorii raportului constată că *„experimentul a creat o mişcare ireversibilă*", dar subliniază existenţa unor disfuncţionalităţi şi cer ca, pe termen mediu, să se răspundă la trei întrebări fundamentale : *Ce cadre didactice ? Ce limbi ? Ce obiective ?*

În faţa unor probleme atât de importante, bunul-simţ ar cere să fie găsite soluţii satisfăcătoare înainte ca predarea limbilor moderne în şcoli să fie generalizată. Şi totuşi, acest lucru a fost realizat, mişcarea creată fiind ireversibilă. Presiunea venea în acel moment din exterior : context european, părinţi ai elevilor şi opinia publică, Preşedinţia Republicii[3].

Evaluarea pertinenţei unei politici deja angajate

Factorii de decizie cer ca evaluarea să verifice pertinenţa unei politici pe care o pun în aplicare în raport cu obiectivele ei declarate. Măsura este recentă şi puţin aplicată, dar dovedeşte faptul că mentalitatea a evoluat în favoarea evaluării. Vom examina situaţia pornind de la două exemple deja descrise[4] : **evaluarea zonelor de educaţie prioritară şi evaluarea efectelor bibliotecilor de şcoală.**

Politica zonelor de educaţie prioritară este fondată pe principiul echităţii, care constă în alocarea de mijloace în mod

2. A. Legrand, *Le Système E*, Denoël, 1994.

3. Legrand, *op.cit.*
4. *Cf. Evaluarea unor politicilor educative.*

prioritar copiilor defavorizaţi şi punerea în aplicare a acţiunilor educative. Pe scurt, să se facă mai mult şi altfel în vederea unui singur obiectiv : reuşita şcolară.

Am văzut că evaluările realizate au fost numeroase şi diferite. Pe scurt, ele demonstrează că în instituţii climatul s-a ameliorat, că rezultatele şcolare generale au progresat mai puţin, dar că există anumite situaţii de reuşită, legate fără îndoială de mobilizarea persoanelor active de la faţa locului.

De fapt, este o politică menţinută, cu ezitările de rigoare, de sus în jos. Iar aceste ezitări nu dispar datorită rezultatelor evaluărilor : trebuie să recunoaştem că, faţă de obiectivul iniţial, rezultatele nu sunt relevante. Nu sunt nici suficient de clare sau de semnificative pentru a convinge şi a demonstra pertinenţa unei politici. În concluzie, nu au prea mare importanţă pentru factorul de decizie care aşteaptă răspunsuri clare. Nu-i putem deci reproşa faptul că nu le foloseşte sau că le foloseşte într-un sens care îl avantajează.

Se întâmplă la fel şi în cazul rezultatelor evaluărilor **bibliotecilor de şcoală**. După doi ani, nu se manifestă efecte semnificative în ceea ce priveşte competenţa de lectură la elevii care au beneficiat de acest mijloc şi aceia care nu au făcut-o. Deşi studiul a scos în evidenţă alte aspecte interesante, el nu confirmă ideea generală potrivit căreia existenţa unei biblioteci în şcoală reprezintă o variabilă importantă în dobândirea şi dezvoltarea abilităţilor de lectură.

[illegible]

– [illegible]
– [illegible]
– serviciile la nivel de inspectorat trebuie dezvoltate ... evaluării;
– [illegible] ... centrală;

Predarea limbilor moderne la şcoala elementară

[illegible]

[illegible] A. Lagrand, [illegible], 1988

Evaluarea pertinenţei unei politici deja angajate

[illegible]

Politica zonelor de educaţie prioritară este fondată pe principiul [illegible]

---

3. Lagrand, op.cit.
4. Cf. Evaluarea unei politici educative.

CAPITOLUL 2

EFECTELE EVALUĂRII INSTITUŢIEI

Ideea evaluării instituţiei şcolare nu s-a născut în cadrul instituţiilor. A fost impusă din exterior de către minister, ca obligaţie legală şi moral*ă, la presiunea beneficiarilor şi a mass-media. Potrivit dispoziţiilor actuale, evaluarea instituţiei ar trebui să îmbine în mod armonios evaluări interne şi externe. Ea ar avea, prin urmare, efecte interne şi externe. Evaluarea internă ar informa profesorii despre funcţionarea şi rezultatele instituţiei, permiţându-le astfel să caute, cu sprijinul autorităţilor academice, modalităţi de ameliorare. Cât priveşte partea externă (beneficiari şi parteneri), evaluarea ar oferi informaţii despre utilizarea mijloacelor şi evoluţia rezultatelor, conform principiului de transparenţă a serviciului public. Aceasta reprezintă schema teoretică, dar realitatea este alta.*

Evaluarea sau marea absentă

Pentru ca evaluarea să aibă efecte, ea trebuie mai întâi să existe. Or, informaţiile de care dispunem indică ritmuri de dezvoltare foarte diferite ale evaluării externe şi interne, ultima rămânând, după cum se pare, la stadiul embrionar, chiar fantomatic. Raportul Inspectoratului general din 1994, având ca obiect examinarea a 106 şcoli primare, consemnează: *„evaluarea acţiunilor sau a proiectelor este absentă aproape peste tot"*[1]. Auditul dispozitivelor privind proiectele de instituţie la nivel secundar, analizat în capitolul precedent, ajunge la o concluzie asemănătoare. Acelaşi lucru se întâmplă şi în cazul rezultatelor evaluării instituţiilor prezentate în partea a patra. Evaluarea internă a instituţiilor, pe care Inspectoratul general o mai numeşte şi *autoevaluare*, rămâne încă un fenomen rar. Este greu, aşadar, să se studieze efectele ei, dar va trebui să ne întrebăm căror cauze li se datorează această carenţă.

Rămâne evaluarea externă a instituţiilor, care s-a dezvoltat într-adevăr, însă într-un mod inegal, în funcţie de loc sau de nivelurile sistemului.

Ea s-a dezvoltat mai întâi la iniţiativa ministerului, prin Inspectoratul general şi DEP.

Efectele evaluării instituţiilor de către Inspectoratul general

Efectele evaluării instituţiilor de învăţământ secundar, intreprinse de Inspectoratul general[2], au fost analizate chiar de către

1. Raportul IGEN, *La Documentation française*, 1994.

2. Vezi *Efectele evaluării instituţiilor de către Inspectoratul general*, p. 208.

Inspectorat[3]. Menţionăm că această evaluare avea la început un dublu obiectiv : să informeze ministrul asupra situaţiei de ansamblu a instituţiilor de învăţământ şi să le ofere acestora aprecieri întemeiate asupra funcţionării lor. Pe parcursul campaniei de evaluare, a devenit din ce în ce mai important un al treilea obiectiv : instituţiile de învăţământ să beneficieze de mijloacele necesare autoevaluării. În raport cu aceste trei obiective, evaluarea putea avea efecte la trei niveluri : pentru minister şi responsabilii de la nivelul inspectoratelor, în sensul orientării instituţiilor de învăţământ, iar pentru instituţii, în sensul remedierii eventualelor disfuncţii constatate. Conform ordinului minsterial, Inspectoratul general a analizat în special efectele asupra instituţiilor de învăţământ şi apoi pe cele care se răsfrâng asupra inspectoratelor.

Pentru instituţiile de învăţământ

Constatarea poate fi rezumată astfel :

- Rapoartele redactate de Inspectoratul general, destinate fiecărei instituţii de învăţământ, au fost distribuite cadrelor interesate, dar într-un mod inegal : profesorii au fost privilegiaţi faţă de alţii (elevi, părinţi).
- Rapoartele au fost în general menţionate în consiliul de administraţie. Dar *„instituţiile de învăţământ în care raportul a fost integrat unui proces dinamic de reflecţie sunt puţine"*.
- Este greu de stabilit cât de mult au fost luate în calcul analizele şi recomandările, întrucât schimbările observate se pot datora altor cauze. Se pare totuşi că *„direcţiile dinamice şi pozitive folosesc raportul în sprijinul acţiunii lor*, în vreme ce *instituţiile somnolente nu par să se trezească"*. Şi : *„se pare că rapoartele nu au fost suficiente pentru a induce o iniţiativă de proiect acolo unde aceasta nu exista anterior"*.
- În ceea ce priveşte autoevaluarea, *„nu a progresat mult,* [...] *ea se bazează pe capacitatea de implicare şi puterea de convingere a câtorva persoane"*.

Pentru autorităţile la nivel de inspectorat

„Dezamăgirea este mare. Se semnalează doar ici şi colo că raportul a fost folosit în discuţia anuală despre mijloace şi structuri. Din contră, nu s-a trecut de la bun început la aplicarea unor recomandări a căror validitate părea confirmată." Iar dispozitivele de evaluare de către inspectorate a instituţiilor de învăţământ care au putut fi reperate la Lille (*caz tipic* pentru Inspectoratul general), Dijon sau Nisa existau înainte de campania respectivă.

În general, efectele produse de această operaţiune asupra instituţiilor de învăţământ şi autorităţii lor tutelare sunt, aşadar, slabe, mai cu seamă în domeniul autoevaluării, unde *„rezultatul este mult sub aşteptări, aproape nul"*. Inspectoratul general pune în discuţie această lipsă cvasi-generală a efectelor, mergând până la criticarea propriilor procedee. Rapoartele au sosit în instituţiile de învăţământ într-un moment mai puţin oportun (luna iunie). *Anumite echipe s-au mărginit la descrieri neutre, în care analiza critică ocupa un spaţiu minor.* Autoevaluarea nu a avut loc în instituţii pentru că s-a considerat că s-ar fi suprapus cu lucrările Inspectoratului general.

O rezistenţă puternică

Aceste motive sunt fără îndoială întemeiate, într-o anumită măsură. Dar raportul

3. Raport IGEN, *La Documentation française*, 1994.

semnalează de asemenea atitudini cu motivaţii mai profunde. Astfel, în scurtul pasaj consacrat receptării evaluărilor aflăm că operaţiunea s-a derulat cu *„puţine incidente, [...] câteva blocaje, foarte rare"* şi că *„în alte cazuri, opoziţia, exprimată totuşi pe cale sindicală sau în faţa consiliului de administraţie, n-a împiedicat desfăşurarea normală a evaluării"*. Se mai notează că: *„în vreme ce echipele de conducere, beneficiarii, echipele de profesori au considerat evaluarea o ocazie favorabilă,* din contră, *unii directori de instituţii precum şi unii profesori par să considere că vechimea lor în muncă, statutul lor sau condiţiile uneori grele în care îşi exercită meseria constituie o legitimare suficientă pentru procedeele lor, pe care trebuie să le ferească de evaluarea şi controlul oricărei autorităţi externe"*. În altă parte se semnalează că: *„reacţiile negative au aproape toate ca obiect judecăţi critice aduse modurilor de învăţământ şi deci profesorilor* şi că *epidermele pedagogice sunt cu atât mai sensibile cu cât raportul cunoaşte o sferă de difuzare mai largă"*. În sfârşit, această frază fundamentală: *„acuzaţiile nu se adresează nici conceperii, nici derulării operaţiunii ; opoziţia s-a făcut auzită de la început şi ea este fondată pe motive cu caracter ideologic"* (dar nu se spune care).

Pe scurt, evaluarea fost impusă instituţiilor de către minister, a fost tolerată din disciplină ierarhică, dar nu a fost cu adevărat acceptată (cel puţin nu de toţi). Iată de ce nu are efectele scontate. Reluând o expresie hazlie din raport, nu pentru că *„unui catâr căruia nu-i este sete nu i se dă să bea"*, ci mai degrabă pentru că acest catâr face pe catârul şi se împotriveşte stăpânului. Iar observaţiile Inspectoratului general pe care tocmai le-am citat sugerează posibilele cauze ale acestor rezistenţe.

Un şoc cultural

Există mai întâi un ansamblu de atitudini legate de o cultură individualistă a profesorilor, centrată pe cunoaştere şi clasă şi mai puţin pe elev şi instituţie. Această trăsătură a mentalităţii este pe cale de transformare, însă rămâne încă foarte pregnantă[4]. Astfel se explică rezistenţa la lucrul în echipă şi deci la elaborarea comună a unui proiect de instituţie şi, *a fortiori*, la evaluarea acestuia. Asfel se explică, de asemenea, greutatea cu care şcolile se deschid către alţi parteneri. Astfel se explică, în sfârşit, toate formele de refuz al controlului: se acceptă (şi nu întotdeauna cu bunăvoinţă) controlul efectuat de instituţie, dar este respins orice control venit din exterior. De vină este *sensibilitatea epidermei pedagogice*.

Rezistenţa la evaluarea instituţiei ţine şi de faptul că aceasta implică şi pune în discuţie toţi actorii instituţiei de învăţământ în ceea ce priveşte opţiunile lor strategice (dacă există), funcţionarea generală, modurile de predare. Ea îi lasă *descoperiţi* pe respectivii actori în faţa altora, care rămân *acoperiţi*[5]. Acest fapt generează atitudini de sustragere, de eschivare, de fugă. Şi apoi, scrie André Legrand, *„când se alcătuieşte un proiect de instituţie, trebuie să se comunice care sunt intenţiile ; nu este un lucru lipsit de pericol, pentru că astfel se reduce libertatea de acţiune"*[6]. De aceea, în raport cu autorităţile centrale, *„periferia îşi construieşte spaţiile ei de libertate, folosindu-se de disimulare sau de abilitatea de a ocoli regula"*[7]. Reiese de

4. M. Altet, „La Professionalité didactique vue par les enseignants", *Education et Formations*, nr. 37, martie 1994.
5. Vezi Actorii locali, p. 131.
6. *Le Système E.*
7. C. Durand-Prinborgne, *La Décision dans l'enseignement national*, P.U. de Lille, 1992.

aici faptul că exercitarea autonomiei văzută din perspectiva instituţiei de învăţământ ar necesita o anumită discreţie, care nu vine în concordanţă cu transparenţa dorită de autorităţile tutelare.

Pe de altă parte, unii profesori şi chiar unii directori ai instituţiilor de învăţământ nu cred cu adevărat că elaborarea unui proiect şi evaluarea sa ar permite ameliorarea considerabilă a funcţionării instituţiei. Ei sunt de părere că, la nivel local, nu au suficientă autonomie pentru a acţiona aşa cum s-ar cuveni. La ce bun atunci tot acest efort colectiv în jurul proiectului şi al autocriticii ? Mai ales că există riscul ca alţii (autorităţile tutelare) să şi le însuşească pentru a impune unele decizii nedorite.

Trei concepţii asupra şcolii

Există, în sfârşit, *„motivele cu caracter ideologic"* menţionate de Inspectoratul general. Lise Demailly, care a urmărit, în Inspectoratul din Lille, evaluarea instituţiilor de învăţământ, defineşte astfel **cultura evaluării.**

Aceasta implică :

- *„faptul că agenţii integrează în mod spontan în raportul lor privind acţiunea (a lor sau a colegilor lor), mai exact în procesele de decizie şi în legitimările care dau sens acţiunii, problema rezultatelor şi a efectelor acestei acţiuni, pe lângă alte modalităţi de judecată (conformitatea cu regula, cu principiile, cu interesele) ;*
- *faptul că agenţii înclină în mod spontan să creeze instrumente pentru acţiunea lor"*. Şi autoarea constată : *„ancheta noastră preliminară arată că tot ce ţine de metodologiile evaluării (comanda, pregătirea, realizarea, comunicarea acesteia) nu face parte în mod natural din deprinderile profesionale existente în învăţământul naţional ; în ciuda proliferării dispozitivelor de evaluare locale şi naţionale începute cu aproape zece ani în urmă, cultura evaluării pare insuficientă*[8]".

Să riscăm următoarea ipoteză. *Cultura* (în sensul antropologic al termenului) care pătrunde în mentalităţile agenţilor învăţământului naţional are, ca orice cultură, rădăcini istorice. Or, în reprezentările sociale, învăţământul naţional a fost în mod succesiv o instituţie republicană, cea a *husarilor negri*, care legitima Republica însăşi, apoi un serviciu public *laic şi unificat*, garantând egalitatea în drepturi şi servicii oferite, şi, în sfârşit, o *întreprindere*, considerată o vreme *întreprindere a viitorului*, având ca scop eficacitatea şi fiind prin urmare supusă evaluării.

Transformări

Ipoteza noastră este că cele trei concepţii asupra şcolii (şi a funcţiei sociale a acesteia), foarte diferite în esenţa lor, s-au sedimentat în conştiinţa colectivă a agenţilor din învăţământul naţional, în straturi de grosimi diferite, dar într-un mod inegal şi mai puţin omogen ca niciodată. Interacţiunea dintre ele provoacă intervenţii paradoxale, conflicte ideologice între diferiţi actori, ba chiar în conştiinţa individuală a fiecăruia dintre ei. În mod evident, stratul cel mai nou, cel al întreprinderii, al managementului, al eficacităţii, al reglării prin intermediul evaluării este cel care a pătruns cel mai puţin şi inegal în mentalităţile actorilor contemporani. El influenţează fără îndoială mai mult funcţionarii (administraţie, inspectori, directori de instituţie, formatori) decât profesorii. Spunând însă aceasta,

8. L. Demailly, „Effet d'un dispositif d'évaluation sur les cultures professionnelles des évaluateurs", *Éducation et Devenir*, Caiet nr. 38, 1995.

simplificăm probabil o realitate mai complexă. Noi credem, în orice caz, că rezistenţa *ideologică* la evaluare constă în această complexitate. Un semn, chiar o dovadă a ei o reprezintă cererea pe care profesorii unui colegiu din Calais o înaintează evaluatorilor. Ei denunţă în *auditul* Inspectoratului din Lille : *„o logică de întreprindere şi de expertiză a gestiunii"*. După ei, *„o instituţie nu ascultă de regulile concurenţei, de performanţă, de profit şi competitivitate"*[9]. Ne aflăm în plină rezistenţă ideologică !

Dar, în acelaşi timp, apar anumite transformări. Raportul Inspectoratului general consemnează că *„trei campanii de evaluare a instituţiilor de învăţământ, purtate de Inspectoratele generale şi corpurile de inspecţie pedagogică din teritoriu, au acumulat un capital de expertiză şi abilităţi pe care trebuie să-l păstreze, dar şi să-l difuzeze"*. Aşadar, **cultura evaluării** înregistrează progrese în rândul evaluatorilor. Este o condiţie deloc neglijabilă a răspândirii ei în instituţii.

Efectele indicatorilor de coordonare asupra instituţiilor din învăţământul secundar

Obiective precise

Am văzut în partea a patra că acest dispozitiv avea ca obiectiv să pună la dispoziţia instituţiei un instrument care asociază o bază de indicatori standard cu indicatori specifici instituţiei. Şi aici, se urmăreşte promovarea **culturii evaluării** şi stimularea combinării între evaluarea externă şi evaluarea internă. Operaţiunea este încă prea recentă pentru a se putea verifica astăzi în ce măsură respectivele obiective sunt atinse.

Efecte involuntare

Se poate totuşi semnala deja un efect pe care ministerul nu l-a dorit în mod explicit, dar care era previzibil. S-a menţionat de altfel rolul jucat de *Le Monde de l'Éducation* în publicarea de palmaresuri ; mai ales a unui palmares anual al liceelor în funcţie de rata de reuşită la bacalaureat. Indicatorii DEP fiind publici, se poate stabili de acum înainte un alt palmares, mai fin, pe baza *valorii adăugate* a instituţiei.

Astfel procedează *Ghidul de Studii Okapi-Phosphore*, apărut în ianuarie 1995. Acesta publică indicatorii DEP pentru fiecare liceu, explică elaborarea şi semnificaţia lor pe baza unui interviu luat şefului Direcţiei de evaluare şi prospectivă şi oferă sfaturi cu privire la modul în care aceştia pot fi folosiţi, precum şi la calea care trebuie urmată pentru *o bună alegere a liceului*. Astfel, respectivul *mod de folosire* face distincţie între mai multe cazuri : *„copilul dumneavoastră este un elev bun, copilul dumneavoastră are nevoie de sprijin, copilul dumneavoastră se pregăteşte să intre la liceu, copilul dumneavoastră nu se simte bine în mediul şcolar..."*.

Iar presa de mare tiraj ia exemplu. *L'Express* din 6-12 aprilie 1995, în momentul în care începe să se profileze orientarea elevilor, titrează pe prima pagină : *„Cele mai bune 500 de licee din Franţa"*. Este vorba aici de un palmares selectiv, celelalte licee nemeritând fără îndoială să fie pomenite. Lista a fost stabilită pe baza indicatorilor DEP şi a unui interviu cu directorul acesteia. De ce a fost publicată informaţia ? Autorul articolului se explică : *„În fiecare primăvară, aceeaşi febră îi cuprinde pe*

9. *Le Monde*, iunie1994.

părinţii elevilor [în legătură cu alegerea liceului]. *De fapt, toţi ştiu că în spatele aparentei egalităţi din învăţământul naţional, sistemul educaţional funcţionează cu mai multe viteze. Pentru a-i ajuta pe părinţi să se orienteze, noi publicăm lista celor mai bune 500 de licee ale Hexagonului*".

Cele două exemple, alese printre altele, pun în evidenţă un prim efect al IPES : ecoul în mass-media, amplificarea ideii de diversitate, chiar de inegalitate a ofertei de învăţământ, şi, în mod corelativ, răspândirea ideii că, pentru a reuşi, este de preferat *să-ţi alegi bine* liceul. Această idee, care ţine de logica unei concepţii antreprenoriale şi de consum a şcolii, pune totuşi câteva probleme.

Piaţa sau serviciul public

Dificultatea esenţială constă, fără îndoială, în contradicţiile dintre logica pieţei şi cea a serviciului public, contradicţii care riscă să-i perturbe pe toţi actorii implicaţi, fie că se află în exteriorul sau în interiorul sistemului educaţional.

Există într-adevăr astăzi, la părinţi şi elevi, dorinţa de a alege în mod liber instituţia şcolară. Astfel, într-un sondaj publicat de *Le Figaro* la data de 9 noiembrie 1982, 95% dintre persoanele chestionate au răspuns afirmativ la întrebarea : „*Vă doriţi să puteţi alege în mod liber instituţia unde va învăţa copilul dumneavoastră ?* ". Dar, pe de altă parte, Robert Ballion arată că, atunci când li se dă posibilitatea de alegere, puţini sunt cei care recurg la ea. Majoritatea preferă instituţia de învăţământ din zona de domiciliu. El trage concluzia că : „*...libertatea alegerii care se revendică este o libertate de recurs : majoritatea familiilor nu au în vedere frecventarea de către copiii lor a unei alte instituţii decât cea din sectorul lor, însă vor să aibă posibilitatea regulamentară de a proceda altfel, când consideră necesar*"[10]. Acest lucru vrea să arate că ideea de serviciu public este departe de a dispărea din mintea beneficiarilor. Ei doresc să aibă aproape de domiciliu o şcoală potrivită pentru copiii lor. Vor să poată alege o altă şcoală numai în cazul în care acest serviciu public comportă lipsuri sau nu corespunde aşteptărilor lor. Însă acest lucru nu este conceput decât ca soluţie extremă, care trebuie să rămână marginală în cadrul funcţionării generale a sistemului educativ. Cu ocazia unei anchete a INSEE, mai mult de 80% dintre persoanele interogate răspund afirmativ la întrebarea : „*Trebuie învăţământul să fie la fel într-un cartier defavorizat şi într-un cartier burghez înstărit ?* "[11]. Faptul că, în opinia celor care o folosesc, şcoala trebuie să se transforme din *serviciu public* în *întreprindere* este deci departe de a fi sigur.

Efectele asupra utilizatorilor

În consecinţă, ne putem imagina două efecte diferite ale evaluării instituţiilor asupra utilizatorilor.

- acestea fie adoptă o atitudine de consumatori care aleg produsul cel mai bun în raport cu nevoile şi aspiraţiile lor. Acest comportament de alegere implică cel puţin două consecinţe care au fost deja identificate. Pe de o parte, cererea va structura oferta în instituţii cerute şi instituţii refuzate, cu variante intermediare[12]. Pe de altă parte, cererea se va fractura între consumatorii avizaţi, care au o strategie şcolară reală, şi consumatorii neavizaţi sau care au o ambiţie socială redusă[13]. Riscul ca aceste

10. Ballion, *op.cit.*
11. Ancheta „Efortul de educare a familiilor", INSEE, 1992.
12. Ballion, *op.cit.*
13. Ballion, *op.cit.*

două consecinţe să antreneze un efect cumulativ de amplificare a inegalităţilor sociale este mare[14];
- fie adoptă o atitudine de cetăţean care îşi revendică dreptul la egalitate (sau la echitate), la instruire, aşa cum este el descris de Constituţia celei de-a V-a Republici. Acesta ar putea considera inadmisibil faptul că instituţia din sectorul lui nu îi oferă dreptul respectiv şi ar putea cere ca autorităţile responsabile să remedieze situaţia.

În *Ghidul de Studii Okapi-Phosphore,* citat mai sus, jurnalistul care îl chestionează pe şeful Direcţiei de evaluare şi prospectivă îl întreabă dacă nu îi este teamă *„ca această anchetă să nu servească şi mai mult anumitor instituţii şi să îi favorizeze şi mai mult pe cei mai informaţi"*. Iar Claude Thélot răspunde: *„Dimpotrivă. Zvonurile sunt cele care amplifică fenomenele şi care multiplică performanţele bune sau rele ale unui liceu. Devenind mai puţin opac, sistemul educativ reduce inegalităţile privind accesul la informaţie"*. Desigur. Dar aceasta nu garantează o mai mare egalitate în ceea ce priveşte felul în care este folosită informaţia.

Efectele asupra autorităţilor tutelare

Nici în ceea ce priveşte autorităţile tutelare, lucrurile nu sunt mai simple. Dacă este vorba, de exemplu, despre alocările unor mijloace, este destul de uşor ca aceste mijloace să fie distribuite instituţiilor după criterii bazate pe principiul de egalitate. Criteriile de echitate sunt însă mai greu de definit. În general, sunt luate în calcul criterii sociale, pentru a determina care sunt grupurile cele mai defavorizate: DEP foloseşte astfel categoriile socioprofesionale, procentele de titulari de diplome, proporţia populaţiei care nu este europeană, procentele de persoane în şomaj sau care beneficiază de ajutor RMI. Dar ce decizie trebuie luată în faţa a două instituţii care, fiind egale din punctul de vedere al acestor două criterii, produc *valori adăugate* foarte diferite? I se vor acorda astfel mai multe mijloace celui care are cele mai slabe rezultate? Şi, în acest caz, ce vom face atunci când vom constata că, în ciuda mijloacelor suplimentare, rezultatele nu evoluează în mod favorabil? Vom defini oare posturi *de profil* pentru şefii de instituţie sau pentru profesori, bazându-ne pe factorii de eficacitate puşi în evidenţă de cercetare? Am fi atunci confruntaţi cu dificila problemă a evaluării calităţii personalului şi cu aceea a procedurilor de numire şi de transfer supuse avizului comisiilor paritare. Complexitatea problemelor explică de ce autorităţile tutelare adoptă faţă de această temă o atitudine prudentă: regulile care definesc înscrierea elevilor în instituţii nu au fost suprimate, ci doar *rafinate*. În general, dorinţa de a conserva serviciul public temperează mult jocul cererii şi al ofertei.

În ceea ce priveşte instituţia, suntem încă în expectativă. Aşteptăm să vedem în ce fel utilizatorii şi autorităţile tutelare vor beneficia de aceşti indicatori. Am evocat mai sus cât sunt de puternice rezistenţele în faţa evaluării în cadrul instituţiilor. Dar IPES lansează o nouă provocare, răstoarnă ierarhiile şi reputaţiile stabilite, dezvăluie strategiile implicite sau nemărturisite ale instituţiilor şi contribuie astfel la modificarea imaginii lor. În măsura în care aceşti indicatori sunt făcuţi publici în presă, putem crede că instituţiilor le va fi din ce în ce mai greu să reziste în faţa evaluării. Interesul lor este mai degrabă să îşi apropieze instrumentele DEP şi să completeze cei trei indicatori standard cu alţii, care le sunt

14. A se vedea pe această temă raportul nuanţat, *L'École, une affaire de choix*, OCDE, 1994.

proprii şi care sunt mai indicaţi să furnizeze informaţii asupra situaţiei şi politicii instituţiei, chiar dacă acest lucru s-ar face doar pentru a nuanţa *valoarea adăugată* şi pentru a arăta că educaţia nu se măsoară doar prin rezultatele la examene.

Vom asista astfel la deschiderea **culturii evaluării**, pe care mulţi dintre factorii responsabili o aşteaptă. Pentru moment, este încă prea devreme pentru a studia efectele IPES ; va trebui, în orice caz, ca evoluţiile viitoare să fie observate cu mare atenţie, deoarece conţin multe transformări potenţiale.

Cu toate acestea, în aşteptarea evoluţiilor, trebuie să constatăm astăzi că evaluarea instituţiilor rămâne în mare parte exterioară şi că (poate chiar din această cauză) ea are un efect destul de slab, cu excepţia faptului că întăreşte ideea inegalităţii şi a diversităţii între instituţii. Şi va trebui să hotărâm într-o zi dacă această diversitate trebuie să fie legitimată şi confirmată ca o bogăţie şi un atu al sistemului educativ sau trebuie diminuată şi reglementată pentru a promova un serviciu public omogen în teritoriu. Este vorba despre o problemă politică rămasă deocamdată în suspans, care face obiectul unor controverse, dar care nu va putea fi eludată la infinit.

CAPITOLUL 3

EFECTELE EVALUĂRII INDIVIDUALE

Dacă evaluarea modernă şi-a diversificat obiectele din ce în ce mai mult, ea nu a diminuat totuşi rolul evaluării individuale, aflată în centrul sistemului tradiţional. În capitolul 4, în partea a patra, s-a văzut chiar că este domeniul care rezistă cel mai mult în faţa inovaţiilor metodologice. În prezent trebuie examinat dacă efectele evaluării individuale au evoluat într-adevăr puţin aşa cum s-ar putea deduce din situaţiile precedente. Ne vom opri la cazul a doi protagonişti, elevii şi profesorii.

Evaluarea elevilor

Evaluarea le influenţează cel mai mult viitorul şcolar, profesional şi social. Este inutil să insistăm asupra acestui punct, deoarece a fost discutat pe larg şi este cunoscut.

Evaluarea elevului de către profesor îi determină parcursul şcolar în clasă şi în instituţie, deoarece exprimă aprecierea şi judecata pe care profesorul o emite asupra elevului. Evaluarea condiţionează trecerea într-o clasă superioară sau repetenţia. În acest caz, este vorba despre o evaluare de tip prognostic care, plecând de la competenţele reale ale elevului, îi anticipă capacitatea de a urma sau nu o clasă superioară. Pronosticul nu se bazează, evident, doar pe rezultatele şcolare măsurabile, ci pe toate cunoştinţele profesorului despre elev.

Dacă evaluarea este de tip diagnostic, ea va influenţa felul în care elevul va fi luat în considerare în procesul de învăţământ. În aceste condiţii, ea are efect de reglare asupra predării, dar şi asupra felului în care învaţă elevul. Evaluarea îl influenţează pozitiv sau negativ prin aprecierea şi pronosticul pe care elevul le emite asupra lui însuşi.

Efecte care nu pot fi controlate

Trebuie reamintit rolul *efectului Pygmalion*, pus în evidenţă de către Rosenthal şi Jacobson[1]. Este vorba despre efectul comun al aşteptării profesorului faţă de elev şi al felului în care acesta percepe şi integrează această aşteptare : aşteptarea unei reuşite are tendinţa de a declanşa o reuşită, şi invers. Aşteptarea este generată de rezultatele anterioare ale elevului, aşa cum le cunoaşte profesorul. Dar ea poate fi influenţată şi de originea familială şi socială a elevului. Astfel, comparaţia dintre notele obţinute de către elevi în clasă, pe de o parte, şi rezultatele aceloraşi elevi la probele standard, pe de altă parte, demonstrează, evident, o corelaţie, dar ea este imperfectă : la rezultate identice la teste, copiii unor cadre superioare obţin note mai bune decât copiii de muncitori, atât la franceză, cât şi la matematică[2].

---

1. R. Rosenthal, L. Jacobson, *Pygmalion dans la classe*, Casterman, 1975.
2. Duru-Bellat, A. Mingat, „De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège", *Cahiers de l'IREDU*, nr. 48, 1988.

Se poate spune deci, oricare ar fi intenţiile, modalităţile, metodele sau interpretările mai mult sau mai puţin distorsionate, că evaluarea elevului de către profesorul său are efecte asupra ambilor protagonişti.

Orientarea

Aceleaşi efecte se regăsesc în momentul orientării elevului. Evident, ea trebuie făcută în funcţie de opţiunile elevului şi ale familiei sale. Dar consilierul de clasă se va opune anumitor alegeri, în funcţie de evaluarea elevului. Evaluarea joacă aici un dublu rol: favorizează opţiunile adaptate capacităţilor elevului şi le respinge pe cele care ar risca să îl conducă spre eşec; funcţionează ca un filtru selectiv care are consecinţe capitale asupra viitorului şcolar al elevului.

Trebuie totuşi subliniat şi rolul esenţial al familiei în cadrul acestei proceduri. Discutând cu profesorii şi cu directorul de instituţie, familia poate enunţa propria evaluare predictivă luând decizia finală. Trebuie totuşi să dispună de informaţii suficiente, să cunoască sau să îndrăznească să discute propunerile care i se fac. Se regăsesc aici inegalităţile de origine socială şi culturală: familiile defavorizate au mai puţine ambiţii pentru copiii lor decât familiile favorizate, iar cererile acestora din urmă au mai multă greutate, fapt de care profesorul ţine seama, mai mult sau mai puţin conştient, când formulează propunerile de orientare[3]. În concluzie, evaluarea individuală are o influenţă capitală asupra orientării elevilor fiind şi mai importantă pentru copiii care provin din medii defavorizate.

3. M. Duru-Bellat, A. Henriot van Zanten, *Sociologie de l'école*, Armand Colin, 1992, propun o trecere în revistă a lucrărilor pe această temă.

Examenul şi diploma

În cazul evaluării de confirmare, al examenului, efectele asupra elevului sunt clare: certificatul sau diploma eliberate de către instituţie sunt documente legale care atestă nivelul de formare. Documentul este cheia de acces necesară pentru urmarea unor cursuri superioare sau participarea la concursuri; este un atu în găsirea unui loc pe piaţa muncii; în fine, este un element important pentru statutul social.

„Pentru un tânăr sub 25 de ani, riscul de a nu găsi de lucru este cu atât mai redus cu cât a avut o şcolaritate mai îndelungată, confirmată printr-o diplomă"[4] (*cf.* Document 37). *„Nivelul diplomei sporeşte nu numai şansele de a găsi de lucru, dar şi nivelul salariului iniţial, pe piaţa muncii. Acest lucru este valabil şi pentru perioada de mijloc a carierei unui individ."*[5]

„Titularii unei diplome de bacalaureat sau ai unei diplome superioare au şanse de şase ori mai mari la încadrare sau la o profesie intermediară înainte de 30 de ani decât cei care nu o deţin."[6]

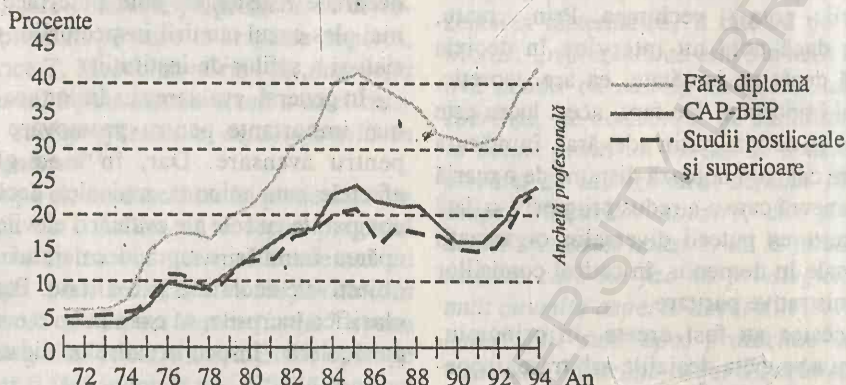
Constatarea este clară: evaluarea individuală a elevului hotărăşte întregul lui parcurs şcolar şi îi condiţionează într-o mare măsură integrarea profesională şi socială ulterioară. Nimic surprinzător până aici. Evaluarea elevilor are această funcţie în cadrul unei instituţii: faptele corespund intenţiei declarate. Rămâne de văzut dacă lucrurile se petrec la fel şi în cazul altor evaluări.

4. *L'État de l'École*; DEP-MEN, 1995.
5. *Ibidem.*
6. *Ibidem.*

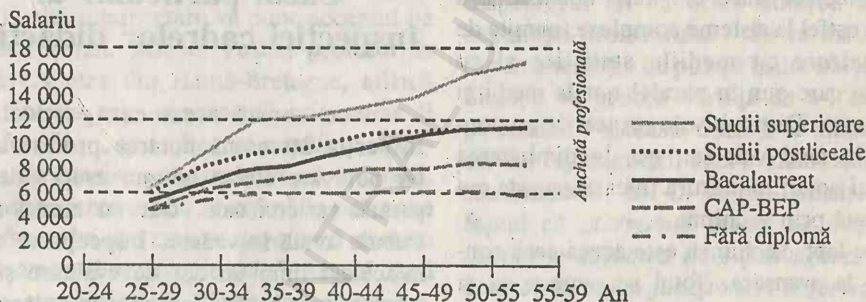
DOCUMENT 37

RAPORTUL DINTRE NIVELUL DIPLOMEI, ACCESUL LA LOCUL DE MUNCĂ ŞI SALARIUL

• Rata de şomaj la persoanele active sub 25 de ani, în funcţie de nivelul diplomei



• Salariul lunar în funcţie de vârstă şi de diplomă în 1994



L'État de l'École, nr. 5, octombrie 1995, DEP-MEN

Efectele evaluării personalului din sistemul educaţiei naţionale

Nu vom aminti aici cazul concursurilor de angajare, ale căror efecte sunt similare celor descrise pentru examenele elevilor ; vom discuta evaluarea cadrelor active din instituţii.

Toate cadrele didactice sunt, ca toţi funcţionarii, prin statutul lor, supuse unei notări. Această notare reiese, cel puţin în principiu, dintr-o evaluare realizată de către un superior ierarhic. Efectele evaluării sunt definite în mod clar : determină promovarea în carieră. Dar intervine de asemenea şi în alte cazuri : transferul, avansarea în alte funcţii, distincţiile onorifice. Evaluarea este deci fondată pe principiul sancţionării (pozitive sau negative) calităţii serviciului adus, a competenţei, a meritului.

Avansarea

Se realizează după reguli precise. În general, sunt luate în considerare două criterii: nota şi vechimea. Prin urmare, chiar dacă nota nu intervine în decizia finală decât pe jumătate, ea are, teoretic, un rol important. De fapt, acest lucru este din ce în ce mai puţin adevărat, în măsura în care cel care notează dispune de o marjă de manevră care s-a redus progresiv, o dată cu creşterea puterii diverselor organizaţii sindicale în domeniu, în cadrul comisiilor administrative paritare.

Acestea au fost create, în principiu, pentru a se evita deciziile arbitrare, incoerente sau injuste. În ceea ce priveşte notarea, s-a încercat remedierea discrepanţelor de apreciere între cei care notează. S-a ajuns astfel la sisteme complexe, numite de *armonizare* cu mediile statistice şi cu grilele care pun în paralel notele medii şi vechimea. Dispozitivele respective au condus, în mod voit sau nu, la diminuarea rolului notei, în măsura în care aceasta era indexată prin vechime.

De fapt, vechimea este aceea care contează la avansare. Totul se petrece ca şi cum cadrele, asemenea vinului, ar deveni mai bune cu vremea. Este un punct de vedere acceptabil, dar care mai este atunci utilitatea notării?

Promovarea în alte funcţii

Se poate realiza prin concurs, şi în acest caz se aplică regulile concursului. Se poate face şi pe bază de *dosar*; în acest caz, decizia este luată în urma examinării locurilor de muncă anterioare şi a rezultatelor evaluărilor candidaţilor. Se observă şi în acest domeniu aceeaşi tendinţă de a privilegia vechimea. O mare importanţă este acordată, pe lângă notare, aprecierilor verbale şi, mai ales, opiniei cu privire la candidat. În prezent se fac tentative pentru a revaloriza criteriul *meritului* şi pentru a promova noţiunea de *post cu profit*, încercări mai mult sau mai puţin reuşite, deoarece rezistenţele sunt puternice. Este mai ales cazul numirii inspectorilor teritoriali şi a şefilor de instituţii.

În general, evaluarea cadrelor are efecte mai importante pentru promovare decât pentru avansare. Dar, în mod global, efectele sunt minore, mai ales dacă sunt comparate cu cele ale evaluării elevilor. Pot apărea întrebări asupra decalajului dintre obiectivele declarate şi realitate. Pentru a clarifica lucrurile, să examinăm o evaluare particulară: inspecţia cadrelor didactice.

Cazul particular al inspecţiei cadrelor didactice

În ce constă acest caz particular? Inspecţia înseamnă notarea profesorului, iar nota are efecte minore asupra desfăşurării carierei sale. Dar nu numai nota trebuie avută în vedere. Inspecţia se vrea în acelaşi timp un act de evaluare şi de formare: ea se finalizează prin redactarea unui raport canonic care conţine în acelaşi timp aprecieri şi sfaturi şi care este destinat unei scări ierarhice superioare, fiindu-i comunicat în acelaşi timp profesorului. Raportul este reflectarea mai mult sau mai puţin fidelă a unei *vizite*. Dar iată aspectul particular al acestei forme de evaluare.

Relaţia inspector – inspectat

Inspectorul apare ca un terţ în relaţia care se formează între un grup de elevi şi profesorul lor. Această relaţie „triunghiulară” trebuie analizată mai îndeaproape.

O aventură interioară, o formalitate, un raport de forţe ?

Recunoscând importanţa rolului inspectorului, care îl fereşte pe profesor de diversele presiuni pe care le-ar putea suporta, Maurice T. Maschino afirmă că *„inspecţia înseamnă infantilizarea acută a unei categorii socioprofesionale deja infantilă în mod natural"*[7].

După el, un dascăl nu îşi poate exercita funcţia de consilier cu o lecţie pregătită dinainte la modul cel mai academic cu putinţă : *„este o oră în care îmi fac datoria la şcoală şi respect instrucţiunile"* spune un coleg citat de către autor. Este o operaţie care ar fi fără îndoială mai dificilă dacă cel inspectat ar măsura întreaga responsabilitate a inspectorului, prevăzută de lege.

O altă interpretare va pune accentul pe planul uman. Michel Postic, profesor la Universitatea din Haute-Bretagne, afirmă că situaţia este angoasantă oricare ar fi profesorii : *„ea te face să retrăieşti situaţiile de examen cunoscute în adolescenţă, iar aprecierea emisă se referă la persoana profesorului aşa cum se angajează aceasta în momentul pedagogic trăit"*. Atunci când este ameninţat de vizita inspectorului, *„subiectul manifestă dorinţa de a îşi arăta calităţile, de a conserva propria imagine despre sine. În cazul unei vizite inopinate, starea de disconfort este mai mult sau mai puţin accentuată de teama de a nu fi prins pe picior greşit de reprezentantul autorităţii"*[8].

Dar, în funcţie de personalitatea celui inspectat, se vor pune în acţiune diferite mecanismele de apărare, care vor orienta subiectul fie spre obiective mai adaptate şi mijloace de acţiune mai apropriate, fie spre comportamente repetitive.

7. M.T. Maschino, *Vos enfants ne m'intéressent plus*, Hachette, 1983.
8. M. Postic, *Observation et formation des enseignants*, PUF, 1981.

Reprezentările inspectorilor, inspectaţilor, inspecţiei

Jacques Nimier, discutând despre reprezentarea matematică, îl citează pe Edgar Morin : *„reprezentarea este o sinteză cognitivă dotată cu calităţi de globalitate, de coerenţă, de constanţă, de stabilitate. Ea se obţine printr-un proces de construcţie, plecând de la rezultatul acţiunii realului asupra simţurilor noastre, dar şi de la datele memoriei noastre, de la fantasmele noastre care ne fac să privilegiem mai mult anumite aspecte decât altele. Aceste construcţii sunt apoi proiectate asupra realităţii, închizând astfel o buclă care ne pune în legătură cu realitatea"*[9].

Cum se organizează acest câmp de forţe? Inspectorul îşi va arăta puterea asupra neputinţei profesorului? Se va instala un raport alternativ de poziţii înalte sau joase? Situaţia va genera dorinţa de a-l domina pe celălalt? Această dorinţă se situează la nivelul reprezentării unei evaluări sumative sau formative? M.-C. Voyron-Lemaire evocă faptul că *„termenul însuşi de inspector introduce noţiunea de supraveghere şi de control al bunei funcţionări a serviciului, care nu evocă, în majoritatea cazurilor, o figură prietenoasă, ci, dimpotrivă, pe aceea a marelui inchizitor dintr-o structură arhaică"*[10].

Am evocat câteva reprezentări ale situaţiei, dar am putea aborda şi confruntarea dintre diferitele reprezentări ale materiei, obiect al inspecţiei.

O mulţime de poveşti se amestecă în acest tablou impresionist sau în această scenă de teatru. Inspectorul a fost profesor

9. J. Nimier, *Les Cahiers de Beaumont* nr. 65/66, 1994
10. M.-C. Voyron-Lemaire, „Réflexion sur la place actuelle de l'enseignant", *L'information psychiatrique*, nr. 10, 1992.

şi a fost la rândul lui inspectat. Elev fiind, profesorul său a fost de bună seamă şi el inspectat. *Ce dorinţă de revanşă, ce solidaritate se pot manifesta aici ?* La fel şi profesorul, a fost ca elev la inspecţia profesorului său. Îşi aminteşte de pregătirile acestei vizite, în care trebuia să se pună în valoare, să fie *la înălţime*.

Evident, aceste elemente, ca şi cele care vor urma, nu trebuie luate în mod izolat. Într-o perspectivă sistemică ele se întâlnesc, se află permanent în interacţiune, în mişcare, multiplică la infinit faţetele şi legăturile dintre vieţile participanţilor.

Întâlnirea dintre inspector şi cel inspectat : o întâlnire a istoriilor unor vieţi

Jacques Salomé va pune în evidenţă, în lucrarea sa dedicată convorbirii, diferitele niveluri posibile de ascultare într-o situaţie de întâlnire. Dacă vom încerca să aplicăm la prezenta situaţie demersul său, ne vom putea reprezenta schema din documentul 38.

Evident, acest scenariu de ficţiune poate avea infinite variaţii şi le sugerăm inspectorilor, cu titlu de experienţă, să adauge şi aceste trei niveluri de ascultare şi să măsoare influenţele ce se pot strecura în grila oficială.

Mandala *de circumstanţă*

De unde apar aceste decalaje la nivelul afectelor şi la nivelul rezonanţei, ca şi în percepţia asupra faptelor ? Dacă ne vom inspira din propunerile lui Jacques Salomé, vom putea să ne imaginăm această inspecţie sub forma a două ansambluri, fără însă a uita că aceste două ansambluri sunt ele însele în contact separat şi global cu elevii, la modul individual şi cu grupul-clasă.

DOCUMENT 38

INSPECŢIA VĂZUTĂ DIN INTERIOR

	Inspectorul	Inspectatul
Nivelul faptelor (cu o percepţie selectivă)	Asistarea la o lecţie pe un text rareori ales. A trebuit să mă grăbesc, maşina mea este parcată departe.	Expunerea unui text literar dificil. 35 de elevi surescitaţi de apropierea vacanţei. Inspectorul întârzie.
Nivelul afectelor	După toate banalităţile pe care le-am auzit în celelalte inspecţii, o găsesc curajoasă pentru o debutantă. Are picioare frumoase.	Nu ar fi trebuit să aleg textul acesta : elevii mei nu sunt la înălţime. Inspectorul are un surâs ironic, sunt sigură că mă găseşte inconştientă etc.
Nivelul rezonanţei sau al ecoului	Aceasta îmi aminteşte de prima mea inspecţie cu Palatin, care m-a ciupit. Fata asta îmi aminteşte de domnişoara Bernard. Când a fost asta ?	Surâsul lui îmi aminteşte de acela al tatălui meu care mă ironiza când voiam să ies în evidenţă cu ceva. Îmi pierdeam atunci tot avântul.

• **Stratul funcţional** conţine elementele care fac necesară întâlnirea dintre doi indivizi : statut, materie, tip de instituţie, sex, vârstă, experienţa didactică, informaţia asupra celuilalt, aspectul fizic. Dar aceste informaţii relativ obiective nu spun nimic asupra modului în care cei doi protagonişti retrăiesc diferitele elemente invocate : *vârsta, de exemplu, este trăită ca o valorizare sau ca un handicap ? Sursă de experienţă sau de vitalitate ? Cum îşi trăiesc ei propria profesie ? De ce a devenit profesor de litere ? De ce a devenit inspector ? Ce conturi se reglează astăzi ? Ce misiune de formare ?*

Celelalte niveluri sunt prea puţin sau deloc verbalizate din care cauză sunt şi cel mai greu de distins. Ele se vor manifesta, spune Salomé[11], în acte, lapsusuri şi atitudini, esenţialul fiind inconştient.

• **Stratul afectiv** desemnează ceea ce vom numi simpatie/antipatie, atracţie/repulsie, fără a fi perfect conştienţi de forţele care generează aceste polarităţi.

• **Stratul sexual** va aduce în discuţie, conştient sau inconştient, constatarea că persoanele prezente sunt de acelaşi sex sau de sex diferit. Dar acest strat se întrepătrunde cu altele, pe care le vom analiza ulterior.

Posibilităţile sunt multiple în funcţie de vârstă, de jocurile de identificare, de sexul inspectorului : raporturi de forţe, încercări de seducţie dintr-o parte şi alta, inhibate sau favorizate de grupul de elevi, un terţ care intervine în această relaţie, dorinţa de a plăcea, care se manifestă prin alegerea ţinutei vestimentare, prin alegerea atitudinilor sau prin refularea acestei dimensiuni sexuale, printr-un refugiu în spatele austerităţii. Luciditatea inspectorului în privinţa misiunii sale de evaluare va fi cu atât mai mare cu cât va şti să accepte această dimensiune sexuală. A fi obiectiv în evaluare înseamnă a fi mai întâi conştient de propria subiectivitate. Evident, seducţia se poate manifesta şi între profesor şi clasă, sub privirile inspectorului.

Reactivarea situaţiilor de cuplu, a unor scene primitive, a unor situaţii oedipiene : în spatele hărţii Europei se poate ascunde o hartă a tandreţii, în spatele unei tragedii greceşti poate să apară o declaraţie de dragoste.

• **Stratul de transfer** este spaţiul în care se manifestă reactivarea şi evocarea persoanelor care au marcat istoria noastră personală : *privirea inspectorului este asociată cu aceea a tatălui ?*

O vom evoca aici pe Brigitte Lozerech care, în romanul ei *Interimarul*, mărturiseşte că, atunci când se ducea la un interviu în vederea angajării, *„se făcea mică în uniforma ei, aşa cum face un copil care aşteaptă la uşa biroului tatălui lui ca să îi arate carnetul de note"*. Profesorul se identifică oare cu învăţătorul său, inspectat pe când era el copil ? Sau se proiectează în rolul de inspector-cenzor, figură ierarhică ?

Putem să ne imaginăm, aşa cum face romanciera Annie Ernaux, profesor de litere, că pentru un profesor dintr-un mediu social modest, este greu să încerce să reuşească ? Teoria lui Vincent de Gaulejac ne permite să ne imaginăm că, în funcţie de istoria personală a inspectorului, acesta poate să retrăiască şi el destul de dificil trecerea de cealaltă parte a baricadei[12].

În ceea ce îl priveşte pe cel inspectat, *„privirea celuilalt este receptată ca o intruziune periculoasă. Această teamă de control se proiectează asupra elevilor. Ei sunt oare prelungirea privirii părinţilor ? Care părinţi ? Cei interiorizaţi, ai profesorului, sau cei ai elevului ? Această teamă s-ar proiecta astfel în grija unora de a nu îi prinde pe elevi într-o postură nefavorabilă,*

---

11. Salomé, *op.cit.*

12. V. de Gaulejac, *La névrose de classe*, Hommes er groupes éditeurs, 1987.

ar fi chiar frica răsturnată a inspectatului, de a deveni el însuşi inspector şi mare închizitor. Atunci când cadrul este trăit ca fiind intruziv şi persecutor, este dificil ca spontaneitatea şi creativitatea să fie lăsate libere"[13].

Fiecare va putea să găsească în experienţa sa de profesor sau de inspector situaţii de acest gen.

• **Stratul simbolic** va fi ilustrat prin metafore, prin imagini care sunt în relaţie cu un *aici* şi *acum*.

Am adăugat modelului propus de către Jacques Salomé **un strat arhaic/cultural**, care trimite la ceea ce, din perspectiva istoriei personale a unui subiect şi a apartenenţei sale la o familie, la un mediu, la o ţară, la o etnie, înrădăcinează profund relaţia sexuală, banii, puterea sau religia.

Modele parentale, poate cele mai vechi, deci cele mai puternice, vor marca două registre care apar în relaţia inspector – inspectat: sexualitatea şi puterea. Sexualitatea şi puterea se încrucişează şi cu posibilele lor: inspecţia este ea caracterizată de o anumită sexualitate? Cei mai mulţi dintre inspectori sunt bărbaţi, într-un univers de cadre didactice unde majoritatea sunt femei!

Evident, modelele parentale vor fi corectate, atenuate sau amplificate pe tot parcursul vieţii prin alte modele.

Alain Bercowitz aminteşte că *„noi ne construim personalitatea asimilând modele şi compunând, prin tuşe succesive, un personaj care se străduieşte să le semene*"[14].

Fiecare dintre protagonişti, privit din perspectiva unor modele, va regăsi, mai mult sau mai puţin conştient, repere şi experienţe anterioare reactualizate în contextul inspecţiei.

• **Stratul de fuziune**, situat între teamă şi dorinţă, va manifesta, tot în acest registru, nevoia fundamentală de a fi recunoscut, care îl va viza mai precis pe cel inspectat (dar nici inspectorul nu îi poate scăpa), recunoscut ca făcând parte dintr-un corp, dintr-un grup (sunt eu, oare, demn de a fi profesor?) şi dorind să fie unic (recunoaşteţi originalitatea mea, acceptaţi-mă).

Alain Bercovitz[15] aminteşte că respectul de sine şi legitimitatea, chiar dacă nu sunt active, sunt mereu condiţionale; ele provin din respectul şi din recunoaşterea celorlalţi.

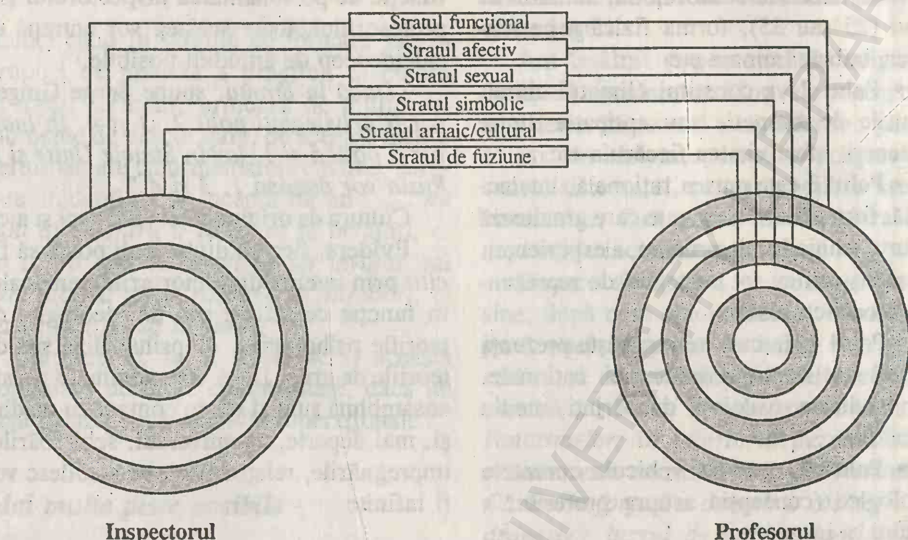
Ca şi laitmotivul Boleroului lui Ravel, laitmotivul lui *„cine sunt eu, recunoaşteţi-mă*" se va dezvolta pe tot parcursul unei vieţi: prima inspectare a copilului nou-născut va viza sexul şi normalitatea acestuia, iar prima recunoaştere se va traduce prin punerea unui nume şi înscrierea într-un registru al stării civile.

Acest decupaj pe niveluri nu trebuie să ne facă să uităm că frontierele sunt fragile şi instabile, că aceste niveluri se pot suprapune parţial, cu variaţii infinite şi că interlocutorii din cadrul unei întrevederi – iar inspecţia este mai întâi o întrevedere – nu se află neapărat pe aceeaşi lungime de *undă* şi la acelaşi *nivel*.

Dacă vom lua exemplul autorităţii şi puterii reale sau imaginare pe care ea o conferă, Michel Lecointe şi Michel Rebinguet estimează că *„autoritatea cuiva vine din încrederea care i se acordă, fie că acesta se află într-o poziţie ierarhică sau nu, şi ale cărui ordine şi sfaturi sunt urmate*"[16].

13. *Ibidem.*
14. A. Bercowitz, *La Curiosité déplacée. Propos sur l'apprentissage et la motivation*, ERES, 1995.
15. *Ibidem.*
16. M. Lecointe şi M. Rebinguet, *L'Audit de l'établissement scolaire*, Editions d'organisation, 1990.

DOCUMENT 39



Mandala este o compoziție grafică pe bază de cercuri, folosită ca suport simbolic pentru instrucție și meditație în budism și definită de Serge Ginger.

Gestaltul, *o grilă a sintezei, a interacțiunilor și a globalității*

Serge Ginger, citându-l pe Claudio Naranje indică faptul că noua construcție a *Gestalt-ului „ne impresionează mai degrabă decât cărămizile folosite până acum"*[17]. Vom preciza doar că această posibilă lectură a relației inspector – inspectat își trage seva din fenomenologie, existențialism, *Gestalt-psychologie* și, chiar dacă unii vor nega această paternitate deranjantă, din psihanaliză. Abordarea holistică a unui individ, a unei situații sau a unei instituții situează *Gestaltul* într-un curent sistemic.

Dacă inspecția ne apare ca o dramă antică clasică, având o unitate de loc, timp și acțiune, *Gestaltul* amintește, prin ceea ce Serge Ginger numește *săgeata timpului*, faptul că două inspecții nu vor fi niciodată la fel, infinitatea interacțiunilor și cronologia acestora influențând ceea ce numim *aici* și *acum*. După inspecția precedentă, după reprezentarea următoarei, aceasta va avea o culoare sau un sunet diferit, în funcție de context.

Serge Ginger a ales pentru a reprezenta în mod simbolic această abordare multidimensională a omului care ar putea să caracterizeze *Gestaltul* o pentagramă, numărul 5 fiind încărcat de simboluri în multe culturi.

Dacă vom observa situația inspecției, nu vom pierde din vedere faptul că nu numai personajele pot fi *citite* prin această grilă, dar și situația, grupul, clasa, instituția. Ea este un fel de cer cu stele mișcătoare care se suprapun, se combină, adică un organism viu, care se transformă în fiecare moment într-o realitate complexă (*cf.* Document 40).

17. S. Ginger, *La Gestalt, une thérapie du contact*, Hommes et groupes, 1995.

• **Polul 1** va fi, de exemplu, cadrul colegiului, liceul vechi sau modern, sala de clasă mică sau confortabilă, numărul de elevi (25 sau 35), forma fizică a persoanelor, îmbrăcămintea etc.

• **Polul 2** va constitui climatul clasei, relaţiile de simpatie sau antipatie dintre parteneri, afectivitatea fiecăruia etc.

• **Polul 3** este partea raţională, intelectuală, formată din elemente care gravitează în jurul tehnicilor de predare, a experienţei, a cunoaşterii cu tot cortegiul de reprezentări asociate acestora.

• **Polul 4**, în care se regăseşte prezenţa difuză a sistemului educaţiei naţionale, prin sindicate, asociaţii de părinţi, mediu social etc.

• **Polul 5**, care va vehicula curentele ideologice (concepţia asupra profesiei, a omului, a inspecţiei).

Atenţia specială care i se acordă unuia sau altuia dintre poli, negarea altora, în funcţie de personalitatea inspectorului şi a profesorului, toate acestea vor antrena un caleidoscop de atitudini posibile.

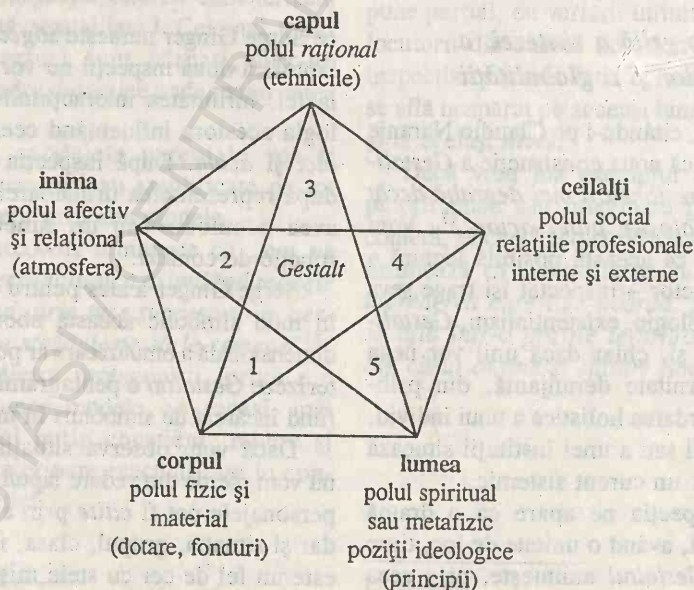
„Dacă în Franţa, spune Serge Ginger, *vor fi privilegiaţi polii 2, 3 şi 4, în India vor fi polii 5 şi 1, iar în Statele Unite şi în Rusia vor domina 1, 3 şi 4."*

Cultura de origine intervine deci şi aici.

Evident, fiecare dintre poli poate să fie *citit* prin intermediul unor grile personale, în funcţie de religie sau de ideologie, de teoriile psihologice, de psihanaliză sau de teoriile de grup. Dacă vom admite că aceste ansambluri sunt şi ele în contact cu mediul şi, mai departe, cu universul, schimbările, impregnările, relaţiile care se stabilesc vor fi infinite.

DOCUMENT 40

PENTAGRAMA LUI GINGER



Concluzie

Atunci când în stagiile de formare sau în grupuri de analiză a practicii discutăm în aceşti termeni, urmează de multe ori momente de descurajare, de aceeaşi natură perturbatoare cu următoarele cuvinte, adresate studenţilor la început de an: „...*nu sunt aici pentru a vă ajuta să învăţaţi, ci ca să vă ajut să uitaţi ce aţi învăţat, nu sunt aici ca să vă răspund la întrebări, ci ca să vă ajut să le puneţi*"[18].

Într-adevăr, la ce poate servi această constatare de mare complexitate, dacă nu beneficiază şi de rezolvări operaţionale?

Mai multe piste posibile

În primul rând, această complexitate ne face mai modeşti, mai puţin siguri pe noi, cu o dominare a fantasmelor asupra atotputerniciei, de care nici profesorii şi cu atât mai puţin inspectorii nu scapă.

Ea ne poate face mai atenţi la reprezentările noastre reciproce privitoare la funcţiile noastre. În cu totul alt registru, psihanalistul J. Benattar, într-o intervenţie la un colocviu despre corpul profesoral, amintea: „...*pentru a întâmpina copilul care este încă în pântece, trebuie mai întâi să purtăm doliu după cel care este în mintea noastră*". Dacă inspectorul are o reprezentare rigidă asupra materiei, asupra felului de a o transmite, nu va fi disponibil pentru a accepta un demers original.

Inspectorii, după cum se pare, sunt aleşi în virtutea conformităţii, mai degrabă decât pentru marginalitatea lor. Între aceşti doi poli există numeroase situaţii intermediare şi posibilitatea unei fluidităţi de la unul la celălalt în funcţie de circumstanţe şi de constrângeri.

Am întâlnit şi personalităţi originale îndărătul circularelor. Motivele pentru care unii devin inspectori sunt diferite: pentru a ieşi din sistem, pentru a progresa în cadrul sistemului, pentru a acţiona asupra sistemului, fără a lua în considerare şi motivaţiile inconştiente.

Fiecare dintre noi se construieşte pe sine, după cum spune Gérard Mendel, în jurul unei fantasme de bază, care se va realiza şi se va îndeplini într-o realitate externă: „*Atunci Actele vor corespunde Fantasmelor, în interiorul personalităţii, precum tema muzicală şi contrapunctul ei. Căsătoria forţată a devenit o căsătorie din dragoste: lucrul de care nu poţi scăpa, alege-l*"[19].

A înţelege ceea ce ne animă atunci când devenim inspectori sau cadre didactice înseamnă a fi mai lucizi în privinţa a ceea ce se petrece în situaţia de inspecţie. Inspectorul va putea, în funcţie de preferinţele sale pentru control şi evaluare sumativă sau pentru evaluarea formativă, să îşi realizeze în parte dorinţele: să-şi manifeste puterea în cazul unuia, să fie garant al ordinii în cazul altuia etc.

De asemenea, conform lui Merleau-Ponty, pentru a nu îi lăsa întregul merit lui Freud, vom constata că, „*dacă există o osmoză între sexualitate şi existenţă, cu alte cuvinte dacă existenţa se difuzează în sexualitate, atunci şi sexualitatea se difuzează, la rândul ei, în existenţă*"[20]. Situaţia unei inspecţii nu are nici un motiv să iasă din aceste tipare.

18. J. Nimier, M.-F. Bonicel, M. Ghesquières, A. Mandrille, *Une expérience de formation d'enseignants à l'analyse de la pratique*, IUFM din Reims, 1991; J. Nimier, M.-F. Bonicel, P. Gaillard, A. Mandrille, *La réussite des élèves et les stages Nimier*, MAFPEN, 1993.

19. G. Mendel, *Enquête par un psychanaliste sur lui-même*, Stock, 1981.

20. M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, 1945.

Îi vom evoca şi pe Bernard Shaw şi pe Chagall pentru a arăta ce se întâmplă la începutul unei inspecţii şi ce anume urmează. Primul a spus: „*...nu avem niciodată ocazia să facem pentru a doua oară aceeaşi primă impresie bună*". Primul contact este aşadar determinant.

Pe zidurile unui muzeu la Ierusalim putem citi un text al lui Chagall, pe care îl transcriu din memorie: „*Atunci când pictez am sentimentul că îi am pe umerii mei pe mama, pe tata, pe fraţii mei, pe surorile mele, toată familia şi tot poporul meu, şi pictez cu ei, opera mea fiind împlinirea acestei întregi genealogii*".

Şi în ceea ce ne priveşte, scriind toate acestea ne referim la toţi inspectorii care am fost, pe care i-am suportat sau care am fi vrut să fim, iar pana noastră este extrem de subiectivă! Fără să mai enumerăm toate celelalte personaje care formează armătura în jurul căreia s-a elaborat şi se elaborează încă personalitatea noastră.

Avem în minte un text din Didier Anzieu[21], aplicabil operei creatoare, dar cu putinţă de transpus actului creator permanent pe care îl constituie şi pe care îl formează învăţământul şi actul inspecţiei dacă nu este închis sau îngust:

„*Atunci când scriem, ne adresăm în linişte fiinţei ideale, o mamă, o soră pe care am fi vrut să o seducem, un tată pe care am fi dorit să îl convingem de propria noastră valoare. Dar personajul interior pe care am vrea atât de mult să îl împăcăm persistă în noi, de multe ori aşa cum era altădată: depreciativ, indiferent, dispreţuitor, nihilist* [...] *unul dintre paradoxurile muncii creatoare rezidă în speranţa de a se face iubit cândva, dacă nu de propriul supraeu, cel puţin de unul dintre personajele interiorizate care îl compun pe acesta*".

Şi dacă tocmai acesta este efectul neaşteptat al inspecţiei?

---

21. D. Anzieu, *Le Corps de l'œuvre*, Gallimard, 1981.

CONCLUZIE

La capătul acestui drum prin universul evaluării în cadrul sistemului educativ francez, apare ca evident faptul că acest univers nu este **nici coerent, nici omogen, nici consensual.**

Nu este omogen şi coerent din cauza diverselor curente care îl traversează. Astăzi coexistă două sisteme de evaluare. Primul este tradiţional, secular şi deci puternic ancorat în mentalitatea actorilor săi şi a celor care îl folosesc. Este centrat pe indivizi şi în mod special pe elevi. Îi notează, îi judecă şi mai ales îi orientează, prin aceasta clasându-i la diferite niveluri de instrucţie şi/sau de merit. Sancţionează prin reuşită şi eşec, cu instrumentul de măsură al unei norme implicite, în care de o importanţă fundamentală sunt gradul de complicitate între elev şi profesor şi anumite probe ritualizate. Acest sistem a fost acceptat ca atare mult timp de toată lumea şi continuă să fie acceptat, dar cu mai puţină bunăvoinţă, ca un rău necesar, ca un sistem de selecţie care ar avea, dincolo de imperfecţiunile lui, o utilitate socială. Altădată eşecurile le erau imputate direct elevilor, ele erau preţul care trebuia plătit pentru a valoriza reuşita altora. În prezent se vorbeşte de *elevi cu dificultăţi*, ceea ce poate să însemne că şcoala însăşi îi pune în dificultate. Astăzi acest sistem tradiţional este criticat pentru gradul lui prea mare de subiectivitate şi de nedreptate. Prin urmare, vom căuta să îl ameliorăm prin tehnicitatea referenţilor, prin controlul continuu, prin diplome cu unităţi capitalizabil. Dar aceste măsuri se dezvoltă mai ales la marginea sistemului şi mult mai puţin în filierele valorizate social. O altă schimbare notabilă : altădată, evaluarea individuală era o obligaţie care îi era impusă elevului de către instituţie ; ea este încă aşa, dar în acelaşi timp a fost pus la punct dreptul la evaluare pentru toţi, dreptul la un *bilanţ al competenţelor* care trebuie să faciliteze integrarea profesională şi socială. Putem să interpretăm acest fapt ca pe o deplasare a dreptului instituţiei spre un drept al individului ?

Pe scurt, evaluarea individuală tradiţională s-a diversificat, a devenit mai complexă, dar rămâne valabilă.

Pe lângă ea şi în mare parte împotriva ei, s-a dezvoltat, spre finalul anilor '60, o altfel de evaluare, pe care am putea să o calificăm drept modernă. Ea conţine două ramuri, care nu îşi mai recunosc originea comună : o ramură pedagogică şi o ramură de gestiune. Ramura pedagogică este cea a evaluării formative : evaluarea este integrată în procesul de învăţare, căreia îi serveşte de procedeu ordonator. Ea trebuie să ajute, să faciliteze această învăţare prin informaţii pe care le furnizează elevului sau profesorului. Este deci o formă deosebită, modernă, a evaluării individuale şi totodată un factor generos : nu sancţionează, ci ajută (mai ales pe elevii *în dificultate*). Li se potriveşte deci bine *pedagogilor*.

Ramura de gestiune este aceea a evaluării sistemelor, a sistemului educativ în totalitatea lui sau a subsistemelor pe care le formează instituţiile. Această evaluare are o dublă justificare : pe de o parte, ea *informează* sau *dă socoteală* corpului social pe care şcoala trebuie să îl servească ; pe de altă parte, rezultatele pe care le evidenţiază îi determină pe actorii sistemului să

amelioreze funcţionarea acestuia, la nivel local şi la nivel global. Ea nu este deci centrată pe elev, ci pe eficacitatea şcolii. Este o informaţie care se întoarce, un feedback pentru sistem şi cei care acţionează în cadrul lui, constituind din această cauză o permanentă analiză critică. Întrucât, printre altele, ea se caracterizează prin tehnicitate şi prin rigoare *ştiinţifică*, li se potriveşte foarte bine *tehnocraţilor* şi mai puţin *pedagogilor*, cărora le dă un sentiment de nesiguranţă, mai ales atunci când rezultatele ei sunt comunicate în masă publicului (şi aceasta se întâmplă din ce în ce mai des).

Astăzi aceste diferite sisteme de evaluare coexistă, dar nu în mod consensual, având fiecare partizanii şi apărătorii lor. Profesorii sunt încă în mare parte ataşaţi sistemului tradiţional, mai comod şi mai liniştitor. Formatorii şi inspectorii lor încearcă, cu mai mult sau mai puţin succes, să promoveze evaluarea formativă, pentru a ameliora eficacitatea învăţământului. Cadrele administrative, ministeriale şi academice dezvoltă evaluarea sistemelor, pentru ca toţi cei care acţionează în cadrul lor să capete o mai mare luciditate în ceea ce priveşte funcţionarea şcolii şi să poată astfel să o facă mai eficace. Deşi la aceste concepţii asupra evaluării nu vor fi mereu divergente şi ireconciliabile, ele generează tensiuni, rezistenţe, de multe ori chiar conflicte.

În primul rând, evaluarea produce tensiuni prin propria ei existenţă, prin însuşi faptul că se realizează. Este un efort pentru evaluator, este o încercare pentru cel evaluat. Dar nu este trăită în acelaşi fel : acolo unde primul vede o dorinţă de progres, cel de-al doilea vede un control amănunţit, amestecat cu suspiciune. Iar autoevaluarea, dacă este colectivă (cum este aceea a instituţiei), poate să amplifice aceste tensiuni, deoarece anumite cadre didactice sunt în acelaşi timp evaluatori şi evaluaţi de alţii. În plus, evaluarea modernă comportă anumite riscuri prin rezultatele şi efectele pe care trebuie să le producă, rezultate şi efecte care nu sunt stăpânite nici măcar la început, şi cu atât mai puţin la punctul de sosire. Evaluarea tradiţională nu îl viza decât pe elev (care era obişnuit cu tot felul de probe). Evaluarea modernă îi poate viza pe toţi cei care participă la sistem, dar nu în acelaşi fel şi nici la acelaşi nivel. De unde şi aceste comportamente de evitare pe care le-am descris mai sus şi care îl determină pe André Legrand să remarce că *„evaluarea este întotdeauna pentru alţii"*. Dar pentru profesori şi, într-o mai mică măsură, pentru şefii de instituţie, aceste portiţe de scăpare sunt mai înguste.

O altă sursă de tensiuni (şi de neînţelegeri reciproce) se află la nivelul diferitelor expectanţe ale beneficiarilor şi ale actorilor evaluării. Pentru unii, ea trebuie să promoveze formarea în masă. Pentru alţii, ea trebuie să selecţioneze, să distingă. Pentru unii, ea trebuie să amelioreze eficacitatea pedagogiei în clasă. Pentru alţii, trebuie să transforme funcţionarea şcolii printr-o deschidere spre exterior. Pentru unii, trebuie să neutralizeze, să liniştească, să disculpe. Pentru alţii, trebuie să legitimeze *a priori* sau *a posteriori* o decizie sau o practică.

Dar tensiunile esenţiale îşi au poate originea la nivelul discrepanţelor *ideologice* care, la urma urmei, sunt legate de concepţii diferite asupra rolului social al şcolii. Cei care văd şcoala ca pe o instituţie constitutivă a republicii vor ca şcoala să îl formeze pe cetăţean ; ei nu aşteaptă nimic de la evaluarea modernă (care, de altfel, nu se ocupă de acest lucru). Astfel, René Rémond declară : *„Cred că este încă util, acum poate mai mult ca oricând, să fie reafirmată misiunea primară a învăţământului, aceea de a forma bărbaţi şi femei, de a-i ajuta să atingă un nivel de autonomie care să facă din ei adulţi capabili să judece singuri. Şi astfel – aceste două aspecte nu*

sunt contrarii şi nici măcar separate – să facă din ei membrii activi ai societăţii, cetăţeni ai ţării lor şi ai timpurilor lor"[1].

Cei care văd şcoala ca pe o *întreprindere*, ca pe o vastă *piaţă de formare*, găsesc o necesitate reală în evaluarea sistemului, din mai multe motive. Cererea şi oferta trebuie cunoscute, deci evaluate, pentru a căuta cea mai adecvată formulă. Consumatorului trebuie să i se permită să aleagă, prin urmare este necesar să i se ofere informaţii. Sistemul educativ trebuie condus ca o întreprindere, prin căutarea eficacităţii maxime. Şi în această perspectivă, toate tensiunile pe care le generează evaluarea sunt constructive, în măsura în care îi stimulează pe diverşii actori. Ele exercită „*o presiune asemănătoare celei pe care piaţa o exercită asupra întreprinderilor*".

Evident, este vorba aici despre două concepţii diametral opuse, rareori prezente în stadiu brut. Culturile cărora le aparţin actorii sistemului reprezintă mai degrabă un amestec, o îndoială, un conflict intern în conştiinţele individuale şi colective. În orice caz, dozajul acestui amestec generează diferite atitudini.

În fine, se pune în discuţie funcţia pe care societatea franceză i-o rezervă şcolii şi imaginea pe care şi-o formează asupra acestui aspect, lucru fără îndoială mai incert decât ieri; diverse evoluţii sunt în curs, dar nu sunt încă stabilizate. Astfel, decanul Marcel Lucien observă: „*Problemele şcolii sunt problemele societăţii de consum, societate pe care ea a vrut mult timp să o ignore, spre care pretinde că se deschide de câteva decenii încoace, fără însă să o fi analizat şi apreciat şi care, în mod inconştient, o determină în mare parte. Căci, după modelul omului integrat în natură, şcoala în societate este un stat în stat. Valorile ei eterne sunt monitorizate mereu prin modele particulare, prin prisma comportamentelor unei epoci*". Şi mai departe notează: „*Activitatea socială pentru care se pregăteşte individul nu este de a servi statul sau republica, cât mai degrabă aceea de a urmări propria prosperitate în societatea civilă, a nevoilor şi a intereselor, a competiţiilor şi a rivalităţilor, colectivitate multiplă şi eterogenă, a cărei unitate este unitatea consumului*"[2].

În definitiv, tensiunile şi contradicţiile care se observă în domeniul evaluării sunt revelatoare pentru evoluţiile în curs în cadrul raporturilor dintre societate şi şcoală.

1. *Quelle école pour quelle nation?*, Hachette, 1994.

2. „Consommation d'école et valeurs éducatives", *Actes de la Journée d'Etude et de l'Association des IGEN*, MEN, 1993.

LISTĂ DE ABREVIERI[1]

AFPA	Asociaţia pentru formarea profesională a adulţilor
ANPE	Agenţia naţională a locurilor de muncă
ARVE	Organizarea ritmurilor de viaţă ale copiilor
BIE	Biroul internaţional pentru educaţie
BIPE	Biroul pentru informaţie şi previziuni economice
BTS	Brevet de tehnician superior
CAP	Certificat de aptitudine pedagogică
CAP	Certificat de aptitudine profesională
CATE	Contract de organizare a timpului copilului
CE1	Curs elementar, primul an
CE2	Curs elementar, anul al doilea
CEP	Certificat de studii profesionale
CEREQ	Centru de studii şi de cercetare a locurilor de muncă şi a calificărilor
CES	Certificat de studii superioare
CES	Colegiul de învăţământ secundar
CIBC	Centrul interinstituţional al bilanţului de competenţe
CIE	Comitetul interministerial de evaluare
CIEP	Centrul internaţional de studii pedagogice
CIO	Centrul de informare şi orientare
CM1	Curs mediu, primul an
CM2	Curs mediu, anul al doilea
CNAM	Conservatorul naţional al artelor şi meseriilor
CNDP	Centrul naţional de documentare pedagogică
CNPF	Consiliul naţional al patronatului francez
CP	Curs pregătitor
CPA	Clasa pregătitoare pentru ucenicie
CPPN	Clasă pre-profesională de nivel
CPR	Centrul pedagogic regional
CRDP	Centrul regional de documentare pedagogică
CSE	Consiliul superior al educaţiei
CVE	Contract oraş – copil
DEP	Direcţia pentru evaluare şi prospectivă
DESS	Diploma de studii superioare aprofundate
DEUG	Diploma de studii universitare generale
DSDEN	Directorul serviciilor departamentale ale educaţiei naţionale
DUT	Diploma universitară de tehnologie
ENCP	Evaluarea nivelului de competenţă profesională
EPL	Scara de dezvoltare a gândirii logice
EPS	Educaţie fizică şi sportivă
EREA	Şcoala regională de învăţământ adaptat
GAPP	Grup de ajutor psiho-pedagogic
GCA	Grup de clase – atelier
IEN	Inspector al educaţiei naţionale
IGAEN	Inspectoratul general al administraţiei educaţiei naţionale
IGEN	Inspectoratul general al educaţiei naţionale
IIPE	Institutul internaţional de planificare a educaţiei
INAS	Institutul naţional de administrare şcolară

1. Iniţialele au fost păstrate aşa cum apar ele în limba franceză (n.t.).

INED	Institutul naţional de studii demografice
INETOP	Institutul naţional de studiu al muncii şi orientării profesionale
INOP	Institutul naţional de orientare profesională
INRP	Institutul naţional al cercetării pedagogice
INSEE	Institutul naţional pentru statistică şi studii economice
IPES	Indicatori pentru pilotarea instituţiilor şcolare
IPR-IA	Inspector pedagogic regional – Inspector de academie
IREDU	Institutul de cercetare asupra economiei educaţiei la Universitatea din Bourgogne
IUE	Institutul UNESCO pentru educaţie
IUFM	Institutul universitar al formării profesorilor
MAFPEN	Misiune academică de formare a cadrelor din Ministerul Educaţiei Naţionale
MEN	Ministerul Educaţiei Naţionale
OCDE	Organizaţia pentru cooperare şi dezvoltare economică
ONISEP	Oficiul naţional de informaţii despre învăţământ şi despre profesii
PAE	Proiect de acţiune educativă
PEGC	Profesor în învăţământul general al colegiilor
QCM	Chestionar cu alegeri multiple
RASED	Reţele de ajutor specializat pentru elevii în dificultate
SEGPA	Secţiunea de învăţământ general şi profesional adaptat
SES	Secţiunea de educaţie specializată
SHS	Ştiinţe umane şi sociale
SIGES	Serviciul de informatică, de gestiune şi de studii statistice
SPRESE	Serviciul de previziuni ale statisticilor şi ale studiilor
TAM	Timp analitic de matematică
TSO	Timpul şcolar pentru orientare
ZEP	Zona de educaţie prioritară
ZPIU	Zona de populare industrială şi urbană

BIBLIOGRAFIE

I. Controversele asupra educaţiei: lucrările sunt citate în ordinea apariţiei, din 1974 până în 1994

Chanel, E., *L'École mal aimée*, Le Centurion, 1974.

Schwartz, B., *Une autre école*, Flammarion, 1977.

Marquet, P.-B., *L'Enseignement ne sert à rien – bien comme aujourd'hui*, ESF, 1978.

Guth, P., *Lettre ouverte aux futurs illettrés*, Le Livre de Poche, 1981.

Mounoud, C., *La Machine à éduquer*, Éditions du Scarabée, 1981.

Schiff, M., *L'Intelligence gaspillée : inegalité sociale, injustice scolaire*, Le Seuil, 1982.

Barnley, P., *L'École est finie ou l'implosion d'une glorieuse institution*, Le Hameau, 1983.

Despin, J.-P., *Le Poisson rouge dans le Perrier*, Critérion, 1983.

Maschino, M.-T., *Vos enfants ne m'intéressent plus*, Hachette, 1983.

Maupas, D., *L'École en accusation*, Albin Michel, 1983.

Allard, O., *Ne tirez plus sur les écoliers*, G. Lachurié, 1984.

Boursin, J.-L., *Les Chemins de la liberté éducative*, Albatros, 1984.

Capelovici, J., *En plein délire scolaire*, Carrère, 1984.

Éliard, M., *L'École en miettes ?*, PIE (Publicité, impression, édition), 1984.

Got, E., *Vos enfants m'intéressent encore : essai sur l'éducation*, INSEP, 1984.

Jumilhac, M., *Le Massacre des innocents : France, que fais-tu de ta jeunesse ?*, Plon, 1984.

Kourganoff, V., *Quelle école pour un enseignement véritable ?*, Éditions du Scarabée, 1984.

La Martinière, D. de, *Lettre ouverte à tous les parents qui refusent le massacre de l'enseignement*, Albin Michel, 1984.

Madelin, A., *Pour libérer l'école : l'enseignement à la carte*, Robert Laffont, 1984.

Maschino, M.-T., *Voulez-vous vraiment des enfants idiots ?*, Hachette, 1984.

Milner, J.-C., *De l'école*, Le Seuil, 1984.

Romilly, J. de, *L'Enseignement en détresse*, Julliard, 1984.

Cabalzou, J., *Réflexions sous un préau*, Privat, 1985.

Prost, A., *Éloge des pédagogues*, Le Seuil, 1985.

Thom, F., Stal, I., *L'École des barbares*, Julliard, 1985.

Despin, J.-P., *Lettre ouverte, à tous ceux qui veulent tuer le livre scolaire*, Albin Michel, 1986.

Connat, M., *Une école pour gagner*, Éditions du Logiciel d'enseignement, 1986.

Vermeil, G., *Le Lièvre et la torture : adapter l'école à la diversité des élèves*, Stock, 1986.

Aymé, M., *Pour une pédagogie de bon sens*, Éditions d'Alsace, 1987.

Establet, R., *L'École est-elle rentable ?*, PUF, 1987.

Huot, H., *Et voilà pourquoi ils ne savent pas lire*, Minerve, 1988.

Vélis, J.-P., *La France illettrée*, Le Seuil, 1988.

Baudelot, C., Establet, R., *Le Niveau monte : réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Le Seuil, 1989.

Bourgeois, G., *Le Baccalauréat n'aura pas lieu*, Payot, 1989.

Combaz, C., *Les Sabots d'Émile*, Robert Laffont, 1989.
Durand-Prinborgne, C., *Propos impertinents à une vielle dame*, l'Éducation nationale, Retz, 1989.
Baehrel, R., Henderson, W., *Changer l'école : un pari possible*, L'Harmattan, 1990.
Bayrou, F., *La Décennie des mal-appris*, Flammarion, 1990.
Raynaud, P., *La fin de l'école républicaine*, Calmann-Lévy, 1990.
Avanzini, G., *L'École d'hier à demain. Des illusions d'une politique à la politique des illusions*, ERES, 1991.
Ballion, R., *La Bonne école : évaluation et choix du collège et du lycée*, Hatier, 1991.
Nemo, P., *Pourquoi ont-ils tué Jules Ferry ? : la dérive de l'école sous la Ve république*, Grasset, 1991.
Bérida, C., *L'École qui décolle*, Le Seuil, 1992.
Maschino, M.-T., *L'École usine à chômeurs*, Robert Laffont, 1992.
Meirieu, Ph., Develay, M., *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*, ESF, 1992.
Derouet, J.-L., *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Métailié, 1992.
Pierrehumbert, B., *Échec à l'école, échec de l'école*, Delachaux et Niestlé, 1992.
Croissandeau, J.-M., *Les Bonnes notes de la France : trente ans d'éducation*, Le Seuil, 1993.
Lelièvre, C., Nique, C., *La République n'éduquera plus*, Plon, 1993.
Peretti, A. de, *Controverses en éducation*, Hachette, 1993.
Bartholy, M.-C., Despin, J.-P., *La Gestion de l'ignorance*, PUF, 1994.

II. Bibliografie generală alfabetică

A

Abernot, Y., *Les Méthodes d'évaluation scolaire*, Bordas, 1988.
Abraham, A., *Le Monde intérieur des enseignants*, EAP, 1982.
Actualité de la formation permanente, „Bilan de compétences personnelles et professionnelles", nr. 94 şi 95, 1988.
Actualité de la formation permanente, „Bilans de compétences : les pratiques et les outils", nr. 112, 1991.
Actualité de la formation permanente, „Les bilans de compétences", nr. 132, 1994.
Agulhon, M., *Histoire de France*, t. 4, Hachette, 1990.
Allal, L., „Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative", în Allal *et al.*, *Évaluation formative et didactique du français*, Delachaux et Niestlé, 1993.
Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, Ph., *L'Évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berna, Peter Lang, 1979.
Altet, M., „La professionnalité enseignante vue par les enseignants", *Éducation et Formations*, nr. 37, martie 1994.
Anzieu, D., *Le Corps de l'œuvre*, Gallimard, 1981.
Astolfi, J.-P., Develay, M., *La Didactique des sciences*, PUF, 1989.
Aubret, F., „Motivation, activité, besoin de réussite et peur de l'échec chez les jeunes de 14 à 20 ans, présentation d'un instrument d'évaluation (QMA) élaboré par le service de recherches de l'INETOP", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, nr. 18, 1989.
Aubret, F., „Pronostic de la scolarité en second cycle secondaire : validité prédictive de certains tests collectifs et d'appéciations scolaires en classe de 3e", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, nr. 16, 1987.
Aubret, J., Blanchard, S., *L'Évaluation des compétences d'un lecteur*, Issy-les--Moulineaux, EAP, 1991.
Aubret, J. *et al.*, *Reconnaissance des acquis et outils d'évaluation. Pratiques de Formation*, Saint-Denis, Université Paris VIII, 1989b.
Aubret, J. *et al.*, *Reconnaissance et validation des acquis : le portefeuille de compétences. Pratiques de Formation*, Saint Denis, Université Paris VIII, 1992.
Aubret, J., Gilbert, P., *Reconnaissance et validation des acquis*, Que sais-je ?, PUF, 1994.

Aubret, J., Aubret, F., Damiani, C., *Les Bilans personnels et professionnels : guide méthodologique*, Issy-les-Moulineaux, EAP, 1989a.

Aubret, J., Gilbert, P., Pigeyre, F., *Savoir et pouvoir : les compétences en question*, PUF, 1993.

Audit des dispositifs concernant les projets d'établissement, raport IGAEN/IGEN, MEN, 1991.

Avanzini, G., *Introduction aux sciences de l'éducation*, Toulouse, Mésopé, 1976.

B

Bacher, F., Reuchlin, M., „Le cycle d'observation, Enquête sur l'ensemble des élèves d'un département", *BINOP*, nr. 21, 1965.

Bacher, F., „La docimologie", în Reuchlin, M., *Traité de psychologie appliquée*, t. 6, PUF, 1973.

Bacher, F., „Sur certains problèmes soulevés par l'utilisation de tests psychologiques", *L'Année Psychologique*, nr. 82, 1982.

Bal, R. de, Landsheere, G., Paquay, J. de (1976), „Construire des échelles d'évaluation descriptives", *Pédagogie et Recherche*, Bruxelles, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture Française, 1976.

Ballion, R., Bayart, D., Meyer, D., „Le fonctionnement des lycées : étude de cas", *Dossier Éducation et Formations*, nr. 10, 1991.

Ballion, R., *La Bonne école*, Hatier, 1991.

Ballion, R., *Les Consommateurs d'école*, Stock, 1982.

Bandura, A., *L'Apprentissage social*, Bruxelles, Mardaga, 1980.

Bariaud, F., Bourcet, C. „Le sentiment de la valeur de soi à l'adolescence", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, nr. 23, 1994.

Baudelot, C., Establet, R., *L'École capitaliste en France*, Maspéro, 1971.

Baudelot, C., Establet, R., *L'École primaire divise*, Maspéro, 1975.

Baudelot, C., Establet, R., *Le Niveau monte*, Le Seuil, 1989.

Bayrou, F., *La Décennie des mal-appris*, Flammarion, 1990.

Beauvoir, S. de, *Mémoires d'une jeune fille rangée*, Gallimard, 1958.

Bédarida, C., „Les notes, une science inexacte", *Le Monde de l'Éducation*, octombrie 1994.

Béhar, J.-C., Garin, C., *Dictionnaire des idées reçues sur l'école*, Syros, 1994.

Beillerot, J., Bouillet, A., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N., *Savoir et rapports aux savoirs*, Éditions universitaires, 1982.

Bellier, J.-P., Osbert, G., „Organismes de bilans de compétences : activités 1993", *Actualité de la formation permanente*, nr. 132, 1994.

Benedetto, P., „Intérêts, maturité vocationnelle et choix", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, nr. 16, 1987.

Bercovitz, A., *La Curiosité déplacée. Propos sur l'apprentissage et la motivation*, ERES, 1995.

Bernaud, J.-L., Loss, I., „Évaluation expérimentale des effets d'une méthode de restitution de questionnaires d'intérêts", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, nr. 24, 1995.

Bernaud, J.-L., Vrignaud, P., „Restitution de questionnaires d'intérêts et conseils de carrière : une revue des méthodes et de leurs effets", *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 1996.

Bernstein, B., *Langage et classes sociales*, Éditions de Minuit, 1975.

Bigard, A., „Le pronostic des orienteurs est-il fiable ?", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 1984.

Binet, A., „Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux", *L'Année Psychologique*, nr. 11, 1905.

Binet, A., *Les Idées modernes sur les enfants*, Flammarion, 1911/1973.

Bîrzea, C., *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques*, PUF, 1979.

Blanchard, S., Vrignaud, P., „Sentiment de compétences et intérêts professionnels", *Question d'Orientation*, nr. 4, 1994.

Blanchard, S., Francequin, G., Stassinet, G., Vrignaud, P., *Outils et procédures de bilan pour la définition d'un projet de formation personnalisé*, Issy-les-Moulineaux, EAP, 1989.

Blanchard, S., Volvey, C., Homps, C., Prieur, A., „Une technique d'explication des intérêts : l'entretien ADVP", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, nr. 24, 1995.

Block, J.-H., Airasian, P.-W., Bloom, B.-S., Carroll, J.-B., *Mastery Learning. Theory and Practice*, New York, Holt Rinehart & Winston, 1971.

Bloom, B.-S., „Taxonomy of educational objectives", *Handbook I: Cognitive Domain*, New York, Mc Kay & Co, 1956.

Bloom, B.-S., *Learning for Mastery. Evaluation Comment*, 1, nr. 2, 1968; ediţie revăzută în Block *et al.*, 1971.

Bonora, D., „L'évaluation individuelle dans ses divers cadres institutionnels : introduction", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 20, nr. 1, 1991.

Bonora, D., „La formation scientifique au cours du cycle d'observation: un instrument d'évaluation ; une structure des acquisitions", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 13, nr. 4, 1984.

Bonora, D., „Les buts de l'éducation", în M. Reuchlin, *Traité de psychologie appliquée*, t. 6, PUF, 1973.

Bonora, D., „Les préférences des professeurs à l'égard des objectifs pédagogiques", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, nr. 4, 1988.

Bonora, D., „Prémisse à l'évaluation: les préférences des professeurs à l'égard des objectifs pédagogiques", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 17, nr. 4, 1988.

Bonora, D., „L'évaluation des connaissances, quelques problèmes de mesure", *Pédagogie*, nr. 2, 1972.

Boorstin, D., *Histoire des américains*, t. 3, „L'expérience démocratique", Armand Colin, 1981.

Boudon, R., *L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Armand Colin, 1973.

Bouliarguet, L., *Propos pédagogiques matinaux de M. Sabahu*, Ch. Lavauzelle, 1900.

Bourdieu, P., *La Noblesse d'État*, Éditions de Minuit, 1989.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C., *La Reproduction*, Éditions de Minuit, 1970.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C., *Les Héritiers*, Éditions de Minuit, 1964.

Boutinet J.-P., *Anthropologie du projet*, PUF, 1990.

Bressoux, P., Desclaux, A., „Mesures incitatives à la lecture: bilan d'une expérimentation à l'école élémentaire", *Les Dossiers Éducation et Formations*, nr. 29, MEN, 1993.

Bressoux, P., „Les performances des écoles et des classes", *Les Dossiers Éducation et Formations*, nr. 30, 1993.

Bressoux, P., „Les recherces sur les effets-écoles et les effets-maître", *Revue française de pédagogie*, nr. 108, INRP, 1994.

Brizard, A., „Comparaison des performances des élèves scolarisés en ZEP et hors ZEP", *Éducation et Formations*, nr. 41, MEN, 1995.

Bruchon-Schweitzer, „Les problèmes d'évaluation de la personnalité aujourd'hui", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, nr. 23, 1994.

Buisson, *Dictionnaire pédagogique*, Hachette, 1882.

C

Cadenel, F., *Mémento de pédagogie pratique*, Magnard, 1954.

Cambon, J., „Connaissances jugées nécessaires par les professeurs pour l'accès en seconde", *BINOP*, nr. 19, 1963.

Cardinet, J., Weiss, J., *L'Enseignement de la lecture et ses résultats*, Berna, Peter Lang, 1976.

Cardinet, J., *Pour apprécier le travail des élèves*; *Évaluation scolaire et pratique*; *Évaluation scolaire et mesure*, De Boeck, Bruxelles, 1988.

Carver, R., „Two dimensions of tests: psychometric and edumetric", *American Psychologist*, 1974.

Charlier, J.-E., *Connivence et socialisation*, Université catholique de Louvain, 1988.

Chatel, E., „Qu'est-ce qu'une note? Recherche sur la pluralité des modes d'éducation et d'évaluation", *Les Dossiers Éducation et Formations*, nr. 47, 1994.

Chauveau, G., Rogovas-Chauveau, É., „Douze écoles efficaces", *École efficace*, Armand Colin, 1995.

Chauveau, G., „Échec scolaire", *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan, 1994.

Chervel, A., Manesse, D., *La Dictée – Les Français et l'orthographe, 1873-1987*, INRP/Calmann-Lévy, 1989.

Chevallier, J., Loschak, D., „Science administrative", *Encyclopedia Universalis*, 1993.

Clausse, A., *Initiation aux sciences de l'éducation*, Armand Colin, 1967.

Coleman, J.-S. *et al.*, „Equality of educational opportunity", *Education and Welfare*, Washington, Department of Health, 1966.

Collège de France, *L'Enseignement de l'avenir*, 1986.

Colmant, M., Trancart, D., „L'évolution des acquis des élèves en français et en mathématiques durant leurs deux premières années de collège", *Note d'information*, nr. 93-37, DEP, 1993.

„Les comptes de l'éducation", *Les Dossiers Éducation et Formations*, nr. 7, 8, MEN, 1990.

Consommateurs d'école et valeurs éducatives, Actes de la journée d'étude de l'association des IGEN, MEN, 1993.

Content, A., „L'analyse phonétique explicite de la parole et l'acquisition de la lecture", *L'Année Psychologique*, 84, 1984.

Cousin, O., „L'effet établissement : construction d'une problématique", *Revue Française de Sociologie*, nr. 34, 1993.

Coutard, M., *La Question des écoles normales primaires, de 1789 à nos jours*, CRDP Toulouse, 1960.

Crémieux-Brilhac, J.-L., *L'Éducation Nationale*, PUF, 1965.

Croissandeau, J.-M., „À trop vouloir prouver...", *Le Monde de l'éducation*, nr. 147, martie 1988.

Cros, L., *L'Explosion scolaire*, PUF, 1961.

Crozier, M., *La Crise de l'intelligence*, Inter-Éditions, 1995.

Crozier, M., *Le Phénomène bureaucratique*, Le Seuil, 1969.

D

Darbelet, M., Lauginie, J.-M., *Économie de l'entreprise*, Foucher, 1976.

De Ketele, J.-M., *Docimologie. Introduction aux concepts et aux practiques*, Louvain-la-Neuve, Cabay 1, 1982.

Delsart, Cuir, *Cours pratique de langue française*, Masson, 1900.

Demailly, L., „Effet d'un dispositif d'évaluation sur les cultures professionnelles des évaluateurs", *Éducation et devenir*, nr. 38, 1995.

Demangeon, M., „Étude différentielle de l'anxiété", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, nr. 2, 1973.

Demangeon, M., „Les tests indépendants de la culture", în M. Reuchlin (coord.), *Cultures et conduites*, PUF, 1976.

Depardon, R., *La Ferme du Garet*, Éditions Carré, 1995.

Dickes, P., Tournois, J., Flieller, A., Kop, J.-L., *La Psychométrie*, PUF, 1994.

Dominice, P., „Pour une fonction formatrice de l'évaluation", în P. Dominice, M. Rousson, *L'Éducation des adultes et ses effets*, Berna, Peter Lang, 1981.

Dubois, D., *Évaluation Français Sixième*, CRDP, Poitou-Charentes, 1992.

Durand-Prinborgne, C., *La Décision dans l'Éducation nationale*, Presses Universitaires de Lille, 1992.

Duru, M., Mingat, A., „Le déroulement de la scolarité au collège. Le contexte fait la différence", *Revue Française de Sociologie*, nr. 29, 1988.

Duru, M., Jarousse, J.-P., Mingat, A., „Les scolarités de la maternelle au lycée : étapes et processus de la production des inégalités sociales", *Revue Française de Sociologie*, nr. 34, 1993.

Duru-Bellat, M., Henriot van-Zanten, A., *Sociologie de l'école*, Armand Colin, 1992.

Duru-Bellat, M., Mingat, A., „De l'orientation en fin de 5^e^ au foctionnement du collège", *Cahiers de l'IREDU*, nr. 48, Dijon, 1988.

Duru-Bellat, M., Mingat, A., „Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif", *L'Éducateur*, PUF, 1993.

E

Éducation et formation, les choix de la réussite, Commissariat général au Plan, La Découverte/La Documentation française, 1993.

Éducation Permanente : Bilan et orientation (1), nr. 108 et (2), nr. 109/110.

Éduquer pour demain, Secrétariat d'État au Plan, La Découverte/La Documentation française, 1991.

Enquête visant à évaluer les acquis scolaires des jeunes confiés à la Protection judiciaire de la jeunesse, Ministère de la Justice/MEN, 1991.

Erckmann, Chatrian, *Histoire d'un sous-maître*, Hetzel, 1873.

Espérandieu, V., Lion, A., Bénichou, J.-P., *Des Illettrés en France*, La Documentation française, 1984.

Études auprès des enseignants, SECED, MEN, 1988.

Études sur les établissements en zone d'éducation prioritaire en 1988-1989, document de lucru, DEP-MEN, iunie 1989.

„Évaluation de l'enseignement à l'école primaire, cycle préparatoire", *Études et documents*, nr. 80-31 981, MEN, 1979.

„Évaluation des effets du dispositif d'aménagement des rythmes de vie sur les enfants à l'école élémentaire et maternelle", *Les Dossiers Éducation et Formations*, nr. 39, MEN, 1994.

Évaluation pédagogique dans les collèges, fin de cycle d'orientation, document de lucru, MEN, iunie 1984.

F

Ferry, L., „Qu'apprendre au collège? – Rapport du Conseil national des programmes", *Le Débat*, nr. 87, noiembrie/decembrie 1995.

Fijalkow, E., Fijalkow, J., „Pratiques d'enseignement de l'écrit au cycle 2", *Revue française de pédagogie*, nr. 107, INRP, 1994.

Fijalkow, J., *Entrer dans l'écrit*, Magnard, 1994.

Finlayson, D., „The reliability of the marking of essays", *British Journal of Educational Psychology*, nr. 21, 1951.

Forner, Y., „L'évaluation de la motivation à la réussite scolaire: présentation du questionnaire de motivation pour les situations de formation (QMF)", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, nr. 21, 1992.

Forquin, J.-C., „La sociologie des inégalités d'éducation, principales orientations, principaux résultats depuis 1965", *Revue française de pédagogie*, nr. 51, 1980.

Foucault, M., *Surveiller et punir*, Gallimard, 1975.

Fournier, G., Pelletier, R., Pelletier, D., „Typologie de croyances entretenues par les jeunes de 16-25 ans sans emploi à l'égard de l'insertion professionnelle", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, nr. 22, 1993.

Francequin, G., „Crédit formation individualisé et évaluation", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, nr. 20, 1991.

Furet, F., *Jules Ferry, fondateur de la République*, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 1985.

G

Gagné, R.-M., *The Conditions of Learning*, New York, Holt Rinehart & Winston, 1965.

Garand, M., „De l'orientation à l'activation", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, nr. 7, 1978.

Gaulejac, V. de, *La Névrose de classe*, Hommes et groupes, 1987.

Gaulupeau, Y., *La France à l'école*, Gallimard, 1992.

Géminard, L., *L'Enseignement éclaté*, Casterman, 1973.

Ginger, S., *La Gestalt, une thérapie du contact*, Hommes et groupes, 1995.

Girard, A., *Population et enseignement*, PUF, 1970.

Girault, R., *L'Histoire et la géographie en question*, MEN, service d'information, 1983.

Goody, J., *La Raison graphique*, Éditions de Minuit, 1979.

Gosling, P., Mullet, É., „ACOR: un logiciel d'aide à l'élaboration du choix professionnel", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, nr. 20, 1991.

Grisay, A., „Le fonctionnement du collège et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième", *Dossiers Éducation et Formations*, nr. 32, 1992.

Guichard, J., *L'École et les représentations d'avenir des adolescents*, PUF, 1993.

Guide des équipes de zones prioritaires pour l'évaluation régulatrice de leur action, document de lucru, MEN, decembrie 1984.

Guillemard, J.-C., „Situation de la psychologie scolaire en France : le psychologue scolaire comme médiateur dans l'intégration des enfants différents", *Psychologie Scolaire*, nr. 11, 1992/93.

Guillotte, A., Fauvernier, R., Froideveaux, J.-M., „Contribution à une réflexion sur l'enrichissement de la pratique clinique en psychologie scolaire", *Psychologie et Éducation*, 1991.

H

Hadji, C., „L'évaluation des actions éducatives", *L'Éducateur*, PUF, 1992.

Hadji, C., „L'évaluation des apprentissages, trente ans de recherches et de débats", *Sciences Humaines*, nr. 12, februarie--martie, 1996.

Hall, E., *La Dimension cachée*, Le Seuil, 1987.

Hall, E., *Le Langage silencieux*, Le Seuil, 1978.

Hameline, D., „Pédagogie", *Encyclopedia Universalis* (supliment), 1980.

Hartog, P., Rhodes, E., *An Examination of Examinations*, Mac Millan, Londra, 1936.

Hébrard, J., „École et alphabétisation au XIX[e] siècle", *Annales*, nr. 1, 1980.

Heilbronner, F., Vimont, C., *Étude sur l'évolution des besoins en emplois et en formation des entreprises pour les dix années à venir*, Institut de l'entreprise, 1992.

Heyse, H., „Voies de développement d'une psychologie scolaire pour les années 1990", *Psychologie et Éducation*, nr. 11, 1992/93.

Huteau, M., „L'évaluation psychologique des personnes : problèmes et enjeux", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, nr. 23, 1994a.

Huteau, M., „Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et des préférences vis-à-vis des activités professionnelles", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, nr. 11, 2, 1982.

Huteau, M., actele colocviului „Les techniques psychologiques d'évaluation des personnes", Issy-les-Moulineaux, EAP, 1994b.

Huteau, M., Lautrey, J., „Artefact et réalité dans la mesure de l'intelligence (à propos du livre de Michel Tort : le O.I.)" *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, nr. 4, 1975.

Huteau, M., Lautrey, J., „L'utilisation des tests d'intelligence et de la psychologie cognitive dans l'éducation et l'orientation", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, nr. 7, 1978.

Huteau, M., Mullet, E., „Les activités des centres d'information et d'orientation : publics, partenaires, méthodes", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, nr. 16, 1987.

Huteau, M., Lautrey, J., Chartier, D., Loarer, E., „Apprendre à apprendre... La question de l'éducabilité cognitive", în G. Vergnaud (ed.)., *Apprentissage et didactique où en est-on ?* , Hachette, 1994.

I

IEA Guide book, Hayes, 1991.

J

Jarousse, J.-P., „Économie de l'éducation", *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan, 1994.

Joras, M., *Le Bilan de compétences*, PUF, 1995.

Jospin, L., „Préface", *Travailler en ZEP*, CNDP/Hachette, 1991.

Journal officiel du 17 novembre 1985, *Recommandation relative aux modalités de collecte d'information nominatives en milieu scolaire et dans l'ensemble du système de formation* (hotărârea nr. 85-50, 22 octombrie, 1985).

K

Kastler, R., Galinier, P., „Le passeport formation--emploi : une démarche et un outil initiés par l'Éducation nationale", *Actualité de la Formation Permanente*, nr. 112, 1991.

Krathwohl, D.-R. (ed.), *Taxonomy of Educational Objectives*, Handbook II : affective domain, Mc Kay & Co., New York, 1964.

L

L'École une affaire de choix, publicaţie anuală, OCDE, 1994.

L'État de l'école, DEP/MEN, publicaţie anuală, 1995.

L'État de l'école, MEN, publicaţie anuală, 1995.

L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement : un cadre d'analyse, OCDE, 1992.

La Géographie de l'école, DEP/MEN, 1995.

La Maîtrise de la langue à l'école, CNDP/Savoir Livre, 1992.

Laborit, H., *La Nouvelle grille*, Robert Laffont, 1974.

Landsheere, G. de, „L'évaluation dans le domaine de l'éducation : tendances", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, nr. 23, 1994.

Landsheere, G. de, *Évaluation continue et examens : précis de docimologie*, Nathan, 1971, reed. 1980.

Landsheere, V. de, *Faire réussir – Faire échouer. La compétence minimale et son évaluation*, PUF, 1988.

Langouet, G., *Suffit-il d'innover ?*, PUF, 1985.

Lapie, P., *L'École et les écoliers*, Alcan, 1923.

Laugier, H. *et al.*, „Études docimologiques, sur le perfectionnement des examens et concours", *Le Travail Humain*, seria A, nr. 3, 1934.

Laugier, H., Weinberg, D., „Élaboration statistique des données numériques de l'enquête sur la correction des épreuves écrits du baccalauréat", *La correction des épreuves écrites dans les examens*, Maison du Livre, 1936.

Lautrey, J., „La variabilité intra-individuelle du niveau de développement opératoire et ses implications théoriques", *Bulletin de Psychologie*, t. 33, 1981/82.

Lautrey, J., Huteau, M., „L'évaluation du développement et des compétences cognitives chez l'enfant. Quoi de neuf ?" *Revue de Psychologie Appliquée*, nr. 40, 1990.

Le Bras, H., *Les trois France*, Odile Jacob/Le Seuil, 1986.

Le Développement de l'éducation des adultes : aspects et tendances, UNESCO, 1985.

Lecointe, M., Rebinguet, M., *L'Audit de l'établissement scolaire*, Éditions d'Organisation, 1990.

Lecointe, M., *S'asseoir pour se regarder marcher*, Syros, 1981.

Legrand, A., *Le Système E*, Denoël, 1994.

Legrand, L., *L'Influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry*, Rivière, 1961.

Leif, J., Rustin, G., *Philosophie de l'éducation*, Delagrave, 1970.

Leif, J., *Vocabulaire technique et critique de la pédagogie et des sciences de l'éducation*, Delagrave, 1974.

Les Pratiques culturelles des Français 1973-1989, Ministère de la Culture, La Découverte/La Documentation française, 1990.

Lesourne, J., *Éducation et société demain*, raport MEN, 1987.

Levasseur, J., Seibel, C., „Les apprentissages instrumentaux et le passage du cours préparatoire au cours élémentaire", *Éducation et Formations*, nr. 83, MEN, 1985.

Levasseur, J., Saibel, C., *CP-CE1. De la continuité des apprentissages, évaluation de l'enseignement à l'école élémentaire, cycle préparatoire, année 1979*, MEN, 1986.

Lévy-Leboyer, C., *Les Bilans de compétences*, Les Éditions d'Organisation, 1993.

Liaisons Sociales, „Bilans de compétences : précisions ministérielles, nr. 6849 du mercredi 26 mai 1993", supliment la nr. 11 449, 1993.

Liensol, B., Meuret, D., „Les performances des lycées pour la préparation au baccalauréat", *Éducation et Formations*, nr. 11, aprilie-iunie, 1987.

Liensol, B., „Les zones prioritaires", *Éducation et Formations*, nr. 12, MEN, 1987.

Liétard, B., „Du «portfolio» nord-américain au «portefeuille de compétences» à la française. Éléments pour une histoire de la reconnaissance des acquis en France", în J. Aubret (coord.), *Reconnaissance et validation des acquis : le portefeuille de compétences*, Saint-Denis, Université Paris VIII, 1992.

Longeot, F., „L'évolution de la notion de stade opératoire", în M. Reuchlin, F. Longeot,

C. Marendaz, T. Ohlmann, (coord.), *Connaître différemment*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1990.

Longeot, F., *Manuel de l'EPL*, Issy-les--Moulineaux, EAP, 1979.

M

Mager, R.-F., *Comment mesurer les résultats de l'enseignement*, Bordas, 1986.

Mager, R.-F., *Vers une définition des objectifs dans l'enseignement*, Gauthier-Villars, 1969.

Mallet, P., „L'intimité émotionnelle entre prime adolescents. Aspects socio-cognitifs, sociaux et conatifs", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, nr. 22, 1993.

Marc, P., „Déscolariser le psycholoque scolaire", *Psychologie et Éducation*, nr. 7, 1991.

Mareuil, Legrand, Cruchet, *Guide pédagogique*, Hachette, 1965.

Martin, F., *Les Mots latins*, Hachette, 1976.

Maschino, M.-T., *Vos enfants ne m'intéressent plus*, Hachette, 1983.

Matéo, P., „Évaluation de l'impact pédagogique des bibliothèques centres documentaires au niveau du cours préparatoire", *Revue française de pédagogie*, nr. 99, INRP, 1992.

Mathey-Pierre, C., „La différence institutionnalisée : pratiques d'orientation d'établissements scolaires et origine sociale des élèves", în *De l'école à l'emploi*, Cahiers du Centre d'étude de l'emploi, nr. 26, PUF, 1983.

Meirieu, Ph., „Pédagogie et évaluation différenciées", în C., Debrune, (coord.), *L'Évaluation en question*, ESF, 1987.

Mendel, G., *Enquête par un psychanalyste sur lui-même*, Stock, 1981.

Merle, Ph., *La Compétence en question, école, insertion, travail*, Presses Universitaires de Rennes, 1994.

Merleau-Ponty, M., *L'œil et l'esprit*, Gallimard, 1985.

Merleau-Ponty, M., *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, 1945.

Messick, S., „Validity", în R.L. Linn (ed.), *Educational Measurement*, Macmillan, New York, 1989.

Meuret, D., „L'efficacité de la politique ZEP au début du collège", *Revue française de pédagogie*, nr. 109, 1994.

Meyer, J.-C., Phélut, J.-L., „Quelle évaluation pour quel savoir lire au collège ?" în C. Delorme (coord.), *L'Évaluation en question*, ESF, 1987.

Mialaret, G., „Exposé introductif", în *Congrès international des sciences de l'éducation*, Cercle de la Librairie, 1973.

Migeon, M., *La Réussite à l'école*, MEN/CNDP, 1989.

Minc, A., Commissariat général au Plan, *La France de l'an 2000, rapport au premier ministre*, Odile Jacob/La Documentation française, 1994.

Minet, F., Parlier, M., de Witte, S., *La Compétence, mythe, construction ou réalité ?*, L'Harmattan, 1994.

Mingat, A., „Évaluation analytique d'une action en zone d'éducation prioritaire au cours préparatoire", *Cahier de l'IREDU*, nr. 39, septembrie 1983.

Minot, J., *L'Éducation nationale*, Berger--Levrault, 1979.

Minot, J., *L'Entreprise Éducation nationale*, Armand Colin, 1970.

Mitterand, H., „Les obsédés de l'objectif", *Le Débat*, nr. 71, 1992.

Mondon, P., „L'évaluation du système éducatif", *Éducation et Formations*, nr. 8, MEN, 1986.

Morais, J., *L'Art de lire*, Odile Jacob, 1994.

Morin, E., „La nature de la nature", *La Méthode*, t. 1, Le Seuil, 1977.

Mucchielli, R., *L'Observation psychologique et psychosociologique*, ESF, 1974.

Muel-Dreyfus, F., *Le Métier d'éducateur*, Éditions de Minuit, 1983.

Mullet, E. *et al.*, „Quelques exemples d'application de la technique M 92", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, nr. 21, 1992.

N

Nicolet, C., *L'Idée républicaine en France*, Gallimard, 1982.

Nimier, J., *Les Cahiers de Beaumont*, nr. 65/66, decembrie 1994.

Nimier, J., *Les Mathématiques, le français, les langues – à quoi ça me sert ?*, Cedic/Nathan, 1986.

Nique, C., „André de Peretti”, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan, 1994.

Noizet, G., Caverni, J.-P., „Les procédures d'évaluation ont-elles leur part de responsabilité dans l'échec scolaire ?”, *Revue française de pédagogie*, nr. 62, 1983.

Noizet, G., Caverni, J.-P., *Psychologie de l'évaluation scolaire*, PUF, 1978.

Noizet, G., „Étude docimologique sur la correction de l'écrit du baccalauréat”, *Bulletin de l'INOP*, nr. 4, 1961.

Note d'information, nr. 94-14, DEP/MEN, martie 1994.

Nouvelle enquête sur les pratiques culturelles des Français en 1989-1990, Ministère de la Culture, La Documentation française, 1990.

Nunziati, G., „Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice”, *Cahiers Pédagogiques*, nr. 280, 1990.

O

Œuvrard, F., „Les zones d'éducation prioritaires huit ans après leur création”, *Regards sur l'actualité*, aprilie 1990.

Olry-Louis, I., „Les styles d'apprentissage : des concepts aux mesures”, *L'Année Psychologique 95*, 1995.

„L'opinion des français sur l'éducation”, *Note d'information*, nr. 80-70, MEN, 1995.

Ozouf, J., *Nous les maîtres d'école*, Julliard, 1967.

P

Page, A., „Économie de l'éducation”, *Encyclopedia Universalis*, 1993.

Paty, D., *12 collèges en France*, La Documentation française, 1980.

Paulhan, I., Bourgeois, M., *Stress et coping : les stratégies d'ajustement à l'adversité*, PUF, 1995.

Paulhan, I., „Le concept de coping”, *L'Année Psychologique*, nr. 92, 1992.

Pelnard, J., *Développement de la pensée mathématique, développement logique et infralogique*, document al serviciului de cercetare, INETOP, 1976.

Pelnard, J., *Recherche des pré-acquis nécessaires à la réussite en mathématiques au début du premier cycle secondaire*, document al serviciului de cercetare, INETOP, 1979.

Peretti, A. de, *Controverses en éducation*, Hachette, 1993.

Peretti, A. de, *L'Administration, phénomène humain*, Berger-Levrault, 1968.

Peretti, A. de, *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative*, INRP, 1980.

Perochon, E., *L'Instituteur*, Hachette, 1927.

Perrenoud, Ph., „Échec scolaire : de la suppression du redoublement à la différenciation de l'enseignement, un long chemin”, *Recherche en éducation, théorie et pratique*, nr. 16/17, 1994.

Perrenoud, Ph., *La Fabrication de l'excellence scolaire*, Droz, Genève/Paris, 1984.

Perrot, M., *Histoire de la vie privée*, t. 4, Le Seuil, 1987.

Piéron, H., *Examens et concours*, PUF, 1963.

Piéron, H., *Examens et docimologie*, PUF, 1963.

Piéron, H., Reuchlin, M., Bacher, F., „Données comparatives sur les distributions des notes aux écrits et oraux du baccalauréat d'organisation classique”, *Biotypologie*, 23, nr. 1-2, 1-16, 1962a.

Piéron, H., Reuchlin, M., Bacher, F., „Une recherche expérimentale de docimologie sur les examens oraux de physique au niveau du bac de mathématiques”, *Biotypologie*, 23, nr. 1-2, 48-73, 1962b.

Piéron, H., *Vocabulaire de la psychologie*, PUF, 1951.

Pilotage académique et évaluation en milieu scolaire, Académie de Lille, 1994.

Plaisance, E., Vergnaud, G., *Les Sciences de l'éducation*, La Découverte, 1993.

Plan pour l'avenir de l'Éducation nationale, raport oficial, 1987.

Plomp, T., „Conceptualiser un cadre de recherche comparative en éducation”, *Perspectives*, vol. XXII, nr. 3, UNESCO, 1992.

Poitrinal, *Pédagogie pratique*, Armand Colin, 3e édition, 1929.

Popper, J., *La dynamique des systèmes*, Les Éditions d'Organisation, 1973.

Postic, M., De Ketele, J.-M., *Observer les situations éducatives*, PUF, 1988.

Postic, M., *Observation et formation des enseignants*, PUF, 1981.
Prost, A., *Histoire de la vie privée*, t. 5, Le Seuil, 1987.
Prost, A., *L'Enseignement en France (1800-1967)*, Armand Colin, 1968.

R

Rapport de l'Inspection générale, La Documentation française, 1993.
Rapport de l'Inspection générale, La Documentation française, 1991.
Rapport mondial sur l'éducation, UNESCO, 1993.
Rapport sur l'évaluation des acquis des élèves à la fin des cycles d'apprentissage, MEN, 1991.
Rapport sur les pratiques pédagogiques en classe de sixième, La Documentation française, 1992.
Regards des jeunes sur le système éducatif, MEN, 1988.
Regards sur l'éducation: les indicateurs de l'OCDE, OCDE, publicaţie anuală, 1993.
Rémond, R., *Quelle école pour quelle nation*, Hachette, 1994.
Resnick, L.-B., „Instructional psychology", *Annual Review of Psychology*, nr. 32, 1981.
Reuchlin, M., „Épreuves analytiques ou globales, cognitives ou conatives: évolution des fondements théoriques et perspectives", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, nr. 23, 1994.
Reuchlin, M., „Les examens: problèmes vrais et solutions fausses", *Pourquoi des examens ?*, Société des éditions Rationalistes, 1968a.
Reuchlin, M., „Processus vicariants et différences individuelles", *Journal de psychologie normale et pathologique*, nr. 2, 1978.
Reuchlin, M., *Histoire de la psychologie*, PUF, 1974.
Reuchlin, M., *Les Différences individuelles à l'école*, PUF, 1991.
Reuchlin, M., *Les Différences individuelles dans le développement conatif de l'enfant*, PUF, 1990.
Reuchlin, M., *Psychologie*, PUF, 1977.
Rimoldi, H.-J.-A, Haley, J.-V., „L'évaluation séquentielle des processus de résolution de problèmes", *Le Travail Humain*, nr. 27, 1964.
Romian, H., *Essai d'évaluation des effets d'une pédagogie du français*, INRP, 1983.
Ropé, F., Tanguy, L., *Savoirs et compétences*, L'Harmattan, 1993.
Rosenthal, R., Jacobson, L., *Pygmalion dans la classe*, Casterman, 1975.
Rosnay, J. de, *Le Macroscope*, Le Seuil, 1975.
Rufino, A., Tricot, A., „Les représentations professionnelles des élèves des collèges et des lycées. Étude préparatoire à la mise au point d'un logiciel d'auto-documentation assisté par ordinateur", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, nr. 23, 1994.
Rutter, M. *et al.*, *Fifteen Thousands Hours. Secondary Schools and Their Effects on Children*, Open Book, Londra, 1979.

S

Saias, M., „Gestion de l'entreprise", *Encyclopedia Universalis*, 1993.
Salomé, J., *Relations d'aide et formation à l'entretien*, Presses Universitaires de Lille, 1986.
Schlegel, J., „L'évaluation dans les codes de déontologie", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, nr. 23, 1994.
Scriven, M., *The Methodology of Evaluation, Perspectives in Curriculum Evaluation*, Rand MacNally, Chicago, 1967.
Sheerens, J., *Les Indicateurs de processus de fonctionnement de l'école: une sélection d'indicateurs tirée des travaux publics sur les établissements efficaces*, CERI-INES, 1989.
Singly, F. de, „Les jeunes et la lecture", *Les Dossiers Éducation et Formations*, nr. 24, MEN, 1993.
Snyders, G., „Quelques inquiétudes à propos du Binet-Simon-Terman", *Enfance*, nr. 1, 1951.
Sordes, F., Esparbès, S., Tap, P., „Contrôle de soi et stratégies de développement: le coping en question", *Psychologie et Éducation*, nr. 16, 1994.
Sprenger-Charolles, L., „L'acquisition de la lecture en français: étude longitudinale de la première à la seconde année du primaire", *L'Année Psychologique*, 1994.
Statistiques de la Culture, Chiffres clés, Ministère de la Culture/La Documentation française, 1994.

Stock, A., „Devenir analphabète et le rester", *Perspectives*, vol. XII, nr. 2, UNESCO, 1982.

Stufflebeam, D.-L., *L'Évaluation en éducation et la prise de décision*, Édition NHP, 1974.

T

Thabault, R., *Mon village*, Delagrave, 1945.

Thélot, Cl., „L'évaluation du système éducatif français", *Revue française de pédagogie*, nr. 107, INRP, 1994.

Thélot, Cl., „Que sait-on des connaissances des élèves ?", *Les Dossiers Éducation et Formations*, nr. 17, MEN, 1992.

Thélot, Cl., *L'Évaluation du système éducatif*, Nathan, 1994.

Tochon, F., „Didactique stratégique du français au secondaire", *Revue des sciences de l'education*, XVI, nr. 2, 1990.

Torgerson, W., Green, B., „The factor-analysis of subject-matter experts", *Journal of Educational Psychology*, nr. 43, 1952.

Tort, M., *Le Q.I.*, Maspéro, 1974.

Trancart, D., „Progrès cognitifs et non cognitifs, et effet de l'établissement pour les élèves en difficulté au début dù collège", *Éducation et Formations*, nr. 36, 1992.

V

Vaillant, A., *Nouveau guide au certificat d'aptitude pédagogique*, Librairie Delaplane, ediţia a 8-a, 1899.

Valéry, P., *Regards sur le monde actuel*, Gallimard, 1945.

Vergnaud, G., *L'Enfant, la mathématique et la réalité*, Peter Lang, Berna, 1985.

Vermersch, P., *L'Entretien d'explication en formation initiale et continue*, ESF, Paris, 1994.

Vernon, P.-E., *Secondary School Selection*, Methuen &Co., Londra, 1957.

Viallet, F., Maisonneuve, P., *80 fiches d'évaluation*, Éditions d'Organisation, 1990.

Villars, G., Toraille, R., Ehrhard, J., *Psychopédagogie pratique*, Istra, 1959.

Vincent, G., „Secret de l'histoire et histoire du secret", *Histoire de la vie privée*, Le Seuil, 1987.

Vincent, G., *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses Universitaires de Lyon, 1994.

Vogler, J., „Lire-écrire-compter au sortir de l'école élémentaire", *Éducation et Formations*, nr. 14, MEN, 1988.

Voluzan, J., *L'École primaire jugée*, Larousse, 1975.

Volvey, C., „L'entretien ADVP : présentation pratique", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 24, 4, 1995.

Voyron-Lemaire, M.-C., „Réflexion sur la place actuelle de l'enseignant", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, nr. 10, 1992.

W

Wach, M., „Résultats d'une enquête sur l'utilisation des tests psychologiques en France", în M. Huteau (coord.), *Actes du colloque „Les techniques psychologiques d'évaluation des personnes"*, Issy-les-Moulineaux, EAP, 1994.

Watzlawick, P., *Le Langage du changement*, Le Seuil, 1980.

Watzlawick, P., *Une Logique de la communication*, Le Seuil, 1979.

Weber, E., *La Fin des terroirs*, Fayard, 1983.

Weber, E., *La France des années 30*, Fayard, 1995.

Wheeler, D., Janis, L., *A Practical Guide for Making Decisions*, The Free Press, New York, 1980.

Willems, J.-P., „Quand l'orientation devient un droit", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, nr. 20, 2, 1991.

Wolfs, J.-L., „Étude des relations entre performances cognitives et métacognition : revue de la littérature", *Recherche en éducation, théorie et pratique*, nr. 10, 1992.

Z

Zarifian, P., *Quels modèles d'organisation pour l'industrie européenne ? L'émergence de la firme coopérative*, L'Harmattan, 1993.

Zeldin, T., *Histoire des passions françaises*, t. 2, Éditions Recherches, 1978.

„Les zones prioritaires", *Éducation et Formations*, nr. special, DEP/MEN, *s.a.*

În colecţia

COLLEGIUM

Ştiinţele educaţiei

au apărut:

Constantin Cucoş – *Pedagogie*

Liviu Antonesei – *Paideia. Fundamentele culturale ale educaţiei*

Constantin Cucoş – *Minciună, contrafacere, simulare. O abordare psihopedagogică*

Adrian Neculau (coord.) – *Câmpul universitar şi actorii săi*

Carmen Creţu – *Psihopedagogia succesului*

Jean-Marc Monteil – *Educaţie şi formare. Perspective psihosociale*

Geneviève Meyer – *De ce şi cum evaluăm*

Jean Vogler (coord.) – *Evaluarea în învăţământul preuniversitar*

în pregătire:

Elena Joiţa – *Management educaţional. Profesorul-manager: roluri şi metodologie*

André de Peretti, Jean-André Legrand, Jean Boniface – *Tehnici de comunicare*

În colecţia

ŞTIINŢELE EDUCAŢIEI

Structuri, conţinuturi, tehnici

au apărut:

Constantin Cucoş (coord.) – *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice. Curs elaborat în tehnologia învăţămîntului deschis la distanţă*

Pierre Dasen, Christiane Perregaux, Micheline Rey – *Educaţia interculturală. Experienţe, politici, strategii*

Emil Păun – *Şcoala. O abordare sociopedagogică*

Constantin Cucoş – *Educaţia religioasă. Repere teoretice şi metodice*

Mihaela Şt. Rădulescu – *Pedagogia Freinet. Un demers inovator*

Elena Joiţa – *Pedagogia – ştiinţa integrativă a educaţiei*

Mihai Stanciu – *Reforma conţinuturilor învăţămîntului. Cadru metodologic*

Gabriela Băncilă, Gheorghe Zamfir – *Algoritmul succesului. Repere actuale în învăţămîntul preuniversitar*

Dorina Sălăvăstru – *Didactica psihologiei. Perspective teoretice şi metodice*

Romiţă B. Iucu – *Managementul şi gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretico- -metodologice*

Cristina Neamţu, Alois Gherguţ – *Psihopedagogie specială. Ghid practic pentru învăţămîntul deschis la distanţă*

Stela Iancu – *Psihologia şcolarului. De ce merg unii elevi „încruntaţi" la şcoală*

Constantin Cucoş – *Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale*

Jacques Delors – *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaţionale pentru Educaţie în secolul XXI*

Ion Albulescu, Mirela Albulescu – *Predarea şi învăţarea disciplinelor socio-umane*

Adriana Albu, Constantin Albu – *Asistenţa psihopedagogică şi medicală a copilului deficient fizic*

Bun de tipar: octombrie 2000. Apărut: 2000
Editura Polirom, B-dul Copou nr. 4 • P.O. Box 266, 6600, Iaşi
Tel. & Fax (032) 21.41.00 ; (032) 21.41.11 ;
(032) 21.74.40 (difuzare) ; E-mail : polirom@mail.dntis.ro
Bucureşti, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7 ;
Tel.: (01) 313.89.78, E-mail: polirom@dnt.ro

Tiparul executat la S.C. LUMINA TIPO s.r.l.
str. Luigi Galvani nr. 20 bis, sect. 2, Bucureşti
Tel./Fax: 210.51.90